



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARINA MURPHY DINIZ

**ESTA É A “MINHA” ESCOLA? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DO
ENSINO MÉDIO SOBRE O PERTENCIMENTO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

São Luís/MA
2023

MARINA MURPHY DINIZ

**ESTA É A “MINHA” ESCOLA? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DO
ENSINO MÉDIO SOBRE O PERTENCIMENTO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas,
Currículo, Formação e Trabalho Docente
Grupo de Pesquisa: Educação e
Representações Sociais / Escola, Currículo e
Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa
Bonfim

São Luís/MA
2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Murphy Diniz, Marina.

ESTA É A MINHA ESCOLA? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS
DO ENSINO MÉDIO SOBRE O PERTENCIMENTO À INSTITUIÇÃO
ESCOLAR / Marina Murphy Diniz. - 2023.

132 f.

Orientador(a): Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2023.

1. Ensino Médio. 2. Pertencimento. 3. Representações
Sociais. I. Barbosa Bonfim, Maria Núbia. II. Título.

MARINA MURPHY DINIZ

**ESTA É A “MINHA” ESCOLA? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DO
ENSINO MÉDIO SOBRE O PERTENCIMENTO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente
Grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais / Escola, Currículo e Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim

Data de aprovação ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim (orientadora)
Doutora em Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Edinólia Lima Portela
Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Dourivan Câmara Silva de Jesus
Doutora em Ciências da Educação
Centro de Ciências Sociais – CCSO
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Aos meus estudantes, de ontem e hoje, que tanto me ensinam, e constroem múltiplos significados à experiência escolar.

AGRADECIMENTOS

“Nenhum homem é uma ilha” – essa máxima talvez seja ainda mais verdadeira quando falamos sobre os laços que se estabelecem entre as mulheres. Esta pesquisa não poderia ter existido sem o apoio de importantes mulheres, a quem registro minha gratidão e admiração a seguir, e gostaria de pontuar a importância dos laços de afeto e saber na construção das redes de solidariedade nos diferentes campos da vida humana.

Agradeço à querida orientadora professora Maria Núbia Barbosa Bonfim, por toda orientação, carinho, compreensão e humanidade durante o longo processo da pesquisa. Professora Núbia é aquela professora que marca a seus estudantes com uma lembrança significativa: a partir de seu exemplo, fui me tornando uma pessoa, professora e pesquisadora a cada dia melhor. A humanidade e o comprometimento com a docência de professora Núbia são notórios, e é difícil para um orientando expressar com palavras o tamanho de sua admiração por ela, por isso apenas registro com humildade e profunda admiração minha gratidão por tê-la encontrado em meu percurso acadêmico e pessoal.

Meus agradecimentos se estendem às professoras do departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA), mulheres admiráveis e comprometidas com a luta por uma educação pública de qualidade e com a manutenção desse curso que é referência no estado. Obrigada, professora Edinólia Lima Portela, pelas preciosas orientações na qualificação e durante o curso, também pelo aceite de participação na banca de defesa; professora Lélia Cristina Silveira de Moraes, professora Maria Alice Melo e professora Ilma Vieira do Nascimento.

Agradeço à professora Dourivan Câmara pela generosidade nas ricas orientações ao longo do mestrado, tanto no âmbito do grupo de pesquisa quanto na escrita de artigos e por aceitar compor a banca de aprovação dessa pesquisa.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais (GPERS) pelo apoio e pelas contribuições à pesquisa durante todo o processo, foi engrandecedor poder aprender a Teoria das Representações Sociais em conjunto com vocês.

Aos meus colegas e amigos da 21ª turma de Mestrado em Educação do PPGE-UFMA, com quem compartilhei a difícil experiência de realizar a pós-graduação durante a pandemia e que muito me apoiaram.

Agradeço aos meus estudantes, na pessoa de Micael Ângelo, pelas grandes contribuições a esta pesquisa, pelas aprendizagens que construímos juntos e pela convivência construtiva que, ao longo dos anos, me constituiu como uma professora que orienta sua prática tanto pelo compromisso com uma educação pública de qualidade quanto pela afetividade.

Meus agradecimentos em especial aos gestores e amigos Deurivan Sampaio, Silvio Diniz e João Soares da Fonseca, e às ex-gestoras Ana Regina de Araújo Ferreira e Paula Regina Oliveira, pelo apoio tanto no início do curso de mestrado, durante a realização da pesquisa e pelas palavras de incentivo quanto, em especial, por serem, os cinco, exemplo de profissionais comprometidos com um fazer pedagógico voltado para o acolhimento do estudante.

Agraço ao estado do Maranhão por todo acolhimento e pelas inúmeras aprendizagens que proporcionou desde a minha chegada. A diversidade, grandeza e riqueza cultural do povo maranhense marcam a trajetória desse estudo e meu próprio percurso de maneira indiscutível.

Agradeço às minhas ancestrais pela minha vida e pela coragem que me inspirou a seguir pesquisando, à minha mãe, Patricia Eileen Murphy, avó, Aparecida Robert Murphy, e tia-avó, Maria Iracilda Robert, *in memoriam*. Seu exemplo e legado é fonte de força e motivação para que a vida continue a seguir em frente.

Aos meus irmãos, Heike, Lenine e Marx, morada do afeto e que apesar da distância são sempre presença nos meus pensamentos e coração.

Um agradecimento, em especial, a Liliana Prado, que me apoiou muito durante todo o processo, sem quem eu realmente não teria conseguido realizar a pesquisa, muito obrigada.

Meus agradecimentos aos meus amigos, que me apoiaram durante o processo pela escuta e pelo apoio em diferentes momentos da jornada da pesquisa.

Agradeço, sobretudo, a Marcelo, meu esposo, companheiro na vida afetiva e

intelectual, que nunca deixa nosso oásis secar. Obrigada por toda parceria, pelas grandes compreensões, por estar lado a lado e por ter crescido comigo ao longo de mais de uma década de existência conjunta. Nunca teria sido a professora que sou sem você, nem a pessoa que me tornei, que foi possível também por estar ao lado de uma pessoa grandiosa e admirável como você. O *amor mundi* que temos só tem sentido partilhado numa vida que construímos um mundo comum, sem nunca perder a importância do afeto.

Obrigada, por fim, a Bakunin, Kashimir, Punjab, Rosa e Tarsila, por ensinarem que o afeto é partilhado pelos seres sencientes e não os exclusivamente humanos, e por sempre terem estado presentes em todos os momentos de realização dessa pesquisa, realizada em um período de afastamento social.

Por meio do conhecimento (Sehaypóri) é que compreendemos a razão por que estamos no mundo e por que somos o que somos, pois não estamos aqui somente para viver, mas sim para saber viver.

Provérbio Mawé

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA), partiu das seguintes questões norteadoras: como os estudantes veem a escola e se veem nela? Sentem que pertencem a essa instituição? O objetivo do estudo se constituiu em compreender as representações sociais de estudantes de duas escolas públicas de Ensino Médio de São Luís sobre o pertencimento escolar, e os objetivos específicos discutir como se constitui o papel da escola na construção identitária, em especial na adolescência; identificar a relação entre o pertencimento, a identidade e a escolarização dos estudantes e, por fim, analisar as categorias centrais que dão sentido ao vínculo do estudante com a escola, a partir da fala dos próprios alunos. No desenvolvimento do estudo, discutiu o papel da escola na construção identitária, identificou a relação entre pertencimento, identidade e escolarização e analisou as categorias centrais que dão sentido ao vínculo do discente com a escola. A discussão teórica inicia com a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012, 2015; JODELET, 2008; JOVCHELOVITCH, 1995, OLIVEIRA, 2004; SÁ 1995; GUARESCHI, 1995), passa a discutir a relação entre representações sociais, identidade e pertencimento (DUVEEN, 1995, 1998; DESCHAMPS; MOLINER, 2009; CIAMPA, 1984; JODELET, 1998), a fim de compreender o lugar do pertencimento nessas relações para, em seguida, discutir as representações sociais e a escola (ARRUDA, 1998; SÁ; ARRUDA, 2000; SOUSA, 2002; ALVES-MAZZOTTI, 2008). Para delinear quem são os estudantes que escutamos, buscamos as referências teóricas de Berger; Luckmann (2004), Ariès (1975), Coutinho (2009), Saviani (2019) e Freire (2018), bem como indicamos a diversidade de juventudes que existe no Brasil e na cidade de São Luís a partir de pesquisas nacionais e locais, enfatizando marcadores que caracterizam esses jovens, como raça, classe, gênero, sexualidade, local de moradia e acesso à tecnologia. Para alcançar os objetivos estabelecidos, a pesquisa foi realizada de forma exploratória e qualitativa. Os campos de estudo foram delineados a partir da colaboração dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, e os dados obtidos por meio da aplicação de questionário com questões abertas e fechadas, através da plataforma Google Forms, no primeiro semestre de 2022, com 89 estudantes. A partir das respostas, foram apreendidas onze dimensões de análise, organizadas em: representações prévias sobre a escola, significados sobre ser estudante, as relações com o outro (colegas e professores), significados atribuídos à escola e sentidos sobre o pertencimento escolar. Foi possível apreender que as representações sobre o Liceu Maranhense estão ancoradas na tradição histórica da escola, enquanto no Centro de Ensino Santa Teresa vinculadas à sua territorialidade e ligação com as pessoas que lá estão. A avaliação sobre si enquanto discente e da relação com professores e colegas é positiva, o que é demonstrado pela facilidade para falar sobre essas questões. Os significados da escola apontam para representações ancoradas nos relacionamentos interpessoais, enquanto o pertencimento em si indica uma objetivação atrelada ao acolhimento, sem esquecer da importância da dimensão pedagógica. Por fim, são também significativos os silêncios e ausências presentes na pesquisa, que nos suscitam reflexões e inquietam sobre a necessidade de nos questionarmos sobre os impactos do não pertencimento ao ambiente escolar e as consequências da pandemia para esses estudantes.

Palavras-chave: Ensino Médio. Representações Sociais. Pertencimento.

ABSTRACT

The present research, developed within the scope of the Graduate Program in Education at the Federal University of Maranhão (PPGE-UFMA), was guided by the following questions: How do students perceive the school and their place within it? Do they feel a sense of belonging to this institution? The objective of the study was to understand the social representations of students from two public high schools in São Luís regarding school belonging. The specific objectives were to discuss the role of the school in identity construction, particularly during adolescence; to identify the relationship between belonging, identity, and student schooling; and finally, to analyze the central categories that give meaning to the student's connection to the school based on the students' own voices. In the development of the study, the role of the school in identity construction was discussed, the relationship between belonging, identity, and schooling was identified, and the central categories that give meaning to the student's connection to the school were analyzed. The theoretical discussion begins with the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2012, 2015; JODELET, 2008; JOVCHELOVITCH, 1995, OLIVEIRA, 2004; SÁ 1995; GUARESCHI, 1995), then moves on to discuss the relationship between social representations, identity, and belonging (DUVEEN, 1995, 1998; DESCHAMPS; MOLINER, 2009; CIAMPA, 1984; JODELET, 1998), in order to understand the place of belonging in these relationships, and subsequently discusses social representations and the school (ARRUDA, 1998; SÁ; ARRUDA, 2000; SOUSA, 2002; ALVES-MAZZOTTI, 2008). To delineate who the students we listened to are, we drew on theoretical references from Berger; Luckmann (2004), Ariès (1975), Coutinho (2009), Saviani (2019), Freire (2018), and indicated the diversity of youth that exists in Brazil and in the city of São Luís based on national and local research, emphasizing markers that characterize these young people, such as race, class, gender, sexuality, place of residence, and access to technology. To achieve the established objectives, the research was conducted in an exploratory and qualitative manner. The fields of study were delineated based on the collaboration of the subjects involved in daily school life, and the data were obtained through the application of a questionnaire with open and closed questions using the Google Forms platform in the first semester of 2022, with 89 students. From the responses, eleven dimensions of analysis were inferred, organized into: previous representations about the school, meanings of being a student, relationships with others (peers and teachers), meanings attributed to the school, and senses of school belonging. It was possible to infer that the representations of Liceu Maranhense are anchored in the school's historical tradition, while at Centro de Ensino Santa Teresa, they are linked to its territoriality and connection with the people there. The self-evaluation as a student and the evaluation of the relationship with teachers and peers are positive, as demonstrated by the ease of discussing these issues. The meanings of the school point to representations anchored in interpersonal relationships, while belonging itself indicates an objectification linked to hospitality, without forgetting the importance of the pedagogical dimension. Finally, the silences and absences present in the research are also significant, prompting reflections and raising concerns about the need to question the impacts of non-belong

Keywords: High School. Social Representations. Belonging.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CIERS-ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPEMA – Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

GPERS-UFMA – Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais da Universidade Federal do Maranhão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Queers e demais identidades de gênero e orientações sexuais

MEC – Ministério da Educação

PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PPGE-UFMA – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

URE – Unidade Regional de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Codificação e organização dos dados da pesquisa.....	74
Figura 2. Redução das respostas à pergunta “O que eu mais gosto na escola é...”	75
Figura 3. Mapa indicativo dos polos III e XI da URE São Luís.....	81
Figura 4. Fotografia da fachada do Liceu Maranhense.....	84
Figura 5. Fotografia da sala de aula do C.E. Santa Teresa reformada para receber os alunos no contexto de retorno nas atividades híbridas em agosto de 2021.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Núcleos de sentido da pergunta “O que eu mais gosto na escola é...”	78
Quadro 2. Idade média dos estudantes	93
Quadro 3. A decisão de ingressar nessa escola	94
Quadro 4. Fatores que influenciaram a escolha pela escola	95
Quadro 5. Como se descreve	98
Quadro 6. A relação com os colegas	99
Quadro 7. A relação com os professores	99
Quadro 8. O significado da escola	102
Quadro 9. O que gosta na escola	104
Quadro 10. O que não gosta na escola	106
Quadro 11. A contribuição para sua formação pessoal	107
Quadro 12. A percepção sobre o pertencimento escolar	109
Quadro 13. Como se sente pertencente à escola	109

Sumário

Introdução	15
Objetivos, fundamento da pesquisa na TRS e metodologia.....	19
Organização da pesquisa.....	22
1. A TRS: Pertencimento e Educação.....	26
1.1 Representações Sociais, identidade e pertencimento.....	34
1.2 Representações Sociais e Escola	42
2. Quem são os estudantes do Ensino Médio?	46
2.1 – A adolescência como uma construção social.....	47
2.2 – O jovem no Ensino Médio	52
2.2.1 – Os estudantes do Ensino Médio.....	54
2.2.2 – Quem são os estudantes de Ensino Médio em São Luís?	56
2.3.3 – Expectativas para o futuro.....	66
3. Metodologia.....	68
3.1 Caracterização do campo de estudo: o Liceu Maranhense e o Centro de Ensino Santa Teresa.....	79
3.1.1 Liceu Maranhense	83
3.1.2 Santa Teresa.....	88
4. As Representações Sociais dos jovens sobre a escola	93
4.1 Caracterização da amostra	93
4.2 Elementos constitutivos das representações sociais prévias ao ingresso na escola.....	94
4.3 Significados sobre ser estudante	97
4.4 As relações com o outro: colegas e professores.....	99
4.5 Significados atribuídos à escola	102
4.6 Sentidos sobre o pertencimento escolar	109
Considerações Finais.....	112
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXOS	123
ANEXO I – Questionário.....	124
ANEXO II – Síntese dos quadros	127

Introdução

O alegado desinteresse do jovem pela escola, em especial no segmento do Ensino Médio, é tema recorrente de debate em diferentes âmbitos da educação, sendo objeto de pesquisas que apontam a necessidade de reformas educacionais, em geral, alinhadas aos interesses de atores privatistas. Contudo, não é possível estabelecer um diagnóstico sobre o cotidiano escolar sem considerar a complexidade de fatores que influenciam nessa vivência, sobretudo sem levar em consideração o que dizem os próprios discentes sobre essa perspectiva.

Nesse sentido, voltamos o olhar para os sujeitos que estão na escola, a fim de poder nos aproximar deles e compreender como entendem a si e a sua experiência escolar. Fazer uma pesquisa na escola é olhar não apenas para um espaço, mas para um conjunto complexo de relações sociais em constante significação, o que desafia, ao mesmo tempo que instiga, o pesquisador na busca por desvelar dimensões significativas que emergem da experiência escolar.

Diante da complexa realidade do chão da escola, enfrentando os imperativos impostos pela pandemia de covid-19 entre 2020 e 2021, propusemos a realização de uma pesquisa direcionada à escuta do estudante do Ensino Médio, a fim de entender o que tem a dizer sobre a escola. Não se trata, aqui, de dar voz, mas de estar disponível a ouvir o que o estudante tem a dizer, da busca pelo entendimento sobre qual é a sua perspectiva sobre a escola.

Esta pesquisa buscou proporcionar um espaço de escuta e compreensão do olhar do jovem do Ensino Médio sobre sua vivência na escola. Inicialmente, o projeto do estudo que teria sido realizado no ano de 2020 visava à realização de uma etnografia em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, na cidade de São José de Ribamar, zona metropolitana de São Luís. A proposta era acompanhar a turma durante seis meses para compreender como se constituía a relação dos estudantes com a escola, pensando como se relacionavam entre si, com as demais turmas, com os professores e com a escola como um todo.

Este acompanhamento, programado para início em março daquele ano, foi impossibilitado pela pandemia do covid-19: desde o dia 19 de março de 2020, até o mês de agosto de 2021, as aulas presenciais em todo estado do Maranhão foram suspensas, retornando, na rede estadual, em agosto de 2021 de forma híbrida. A

realidade imposta pela pandemia transformou de forma abrupta as relações escolares, na medida em que essas, quando se mantiveram, passaram a ser intermediadas, prioritariamente, por meios virtuais e, na minoria dos casos, por atividades impressas periodicamente realizadas pelos estudantes. O cenário educacional evidenciou os impactos da desigualdade social no acesso à tecnologia, a importância da escola no cotidiano dos alunos, como também aprofundou as desigualdades de acesso aos bens culturais. Das muitas marcas deixadas e ainda em evidência na escola, o afastamento social e a não frequência ao ambiente escolar são as que mais impactaram na experiência dos estudantes que viveram mais de um terço do seu Ensino Médio fora do ambiente escolar, como no caso dos ingressantes nessa modalidade de ensino em 2020, participantes desta pesquisa.

Foi necessário, assim, reorientar a pesquisa, sempre mantendo como central a emergência do olhar do estudante sobre a escola. Desde a proposição do projeto de pesquisa no ingresso no PPGE-UFMA, a mesma intenção se manteve: compreender como o estudante se vê no contexto escolar. O desejo de entender sistematicamente o olhar do discente na escola advém da experiência da pesquisadora como professora de Sociologia no Ensino Médio na rede estadual do Maranhão em que, ao ter contato direto com os estudantes, percebeu a distância entre as representações, disseminadas no senso comum, sobre o estudante da escola pública e o entendimento de si daqueles sujeitos no contexto escolar.

É comum a associação da escola pública à imagem da precarização, daquilo que falta, das impossibilidades, da negação, do estudante como alguém potencialmente perigoso, indisciplinado, que não vê sentido na escola. No contato direto com os discentes de diferentes realidades esses sentidos comuns passaram a ser desconstruídos frente à realidade de sala de aula, à criatividade e combatividade características dessa faixa etária, pelo desejo de conhecer mais, se desenvolver e se inserir na sociedade numa posição social que lhes garantisse uma condição material melhor que a da geração anterior. Ano após ano, a escola sempre apareceu para os estudantes como um espaço de grande importância na sua trajetória de vida, como um lugar que poderia contribuir decisivamente na melhoria das suas condições de vida e garantir acesso a espaços sociais de prestígio.

Cunha e Genovese (2009) realizaram uma pesquisa com estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Goiânia a fim de compreender os fatores

socioculturais que os levariam a depredar a escola. O interessante desse estudo é que, ao responderem à pergunta “Você se sente parte da escola?”, 87,05% dos que responderam ao questionário disseram que sim, bem como se preocupavam com a preservação da escola (86,33%) e que sentiam orgulho dela (66,19%). Na conclusão, as autoras dizem que o resultado supera as expectativas, deixando implícito que, em função da depredação e da desvalorização cultural da escola pública, como argumentam, esperava-se que os alunos não se vissem dessa forma. Essa constatação reforça o argumento de que há um senso comum que pressupõe que o estudante não se vê como parte da escola, ou seja, não se sente pertencente àquele lugar, mas que é desmentida quando se leva em consideração sua própria perspectiva.

A segunda motivação da pesquisa foi proporcionar um espaço de escuta dos estudantes no âmbito acadêmico, que busca nas suas falas a compreensão sobre os sentidos atribuídos à experiência escolar, avançando no comum “ouvir os jovens”, tal como propõem pesquisadores associados ao campo de políticas de juventude (ABRAMOVAY, 2015). Ouvir o que os discentes têm a dizer a fim de aproximar a compreensão de como tecem uma rede de sentidos e significados à escola, e como esse cotidiano influi na construção de sua subjetividade.

A formação escolar não é tão somente a acadêmica, mas influi também na construção das subjetividades dos sujeitos, sendo um espaço central para a formação da identidade daqueles que passam por essa instituição. A escola, como o primeiro espaço que a criança frequenta após sair do núcleo familiar, é lugar fundamental nesse processo da constituição identitária, na apreensão do sistema simbólico social e na materialização das relações sociais.

A identidade é uma construção complexa ao longo da trajetória de vida, que nunca é permanente, mas constantemente confirmada e reconfirmada no desenvolvimento dos diversos papéis sociais exercidos pelos indivíduos. A identidade, segundo Ciampa, é uma “totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una” (1984, p. 61), e que pode ser entendida como produto de diferentes vivências, processos de identificação e negação, de pertencimento e afastamento, de construção e reconstrução de ideias, categorias, valores, práticas e costumes.

A adolescência é um momento central no estabelecimento da identidade, em que as representações sobre si mesmo (DESCHAMPS; MOLINER, 2009) passam a

integrar os saberes sobre os diferentes pertencimentos dos sujeitos, assim como traços da personalidade, culminando um processo que é construído desde a primeira infância. A adolescência é comumente identificada como uma fase de confronto, em que existe uma dificuldade, pelos adultos, de compreender as questões e atitudes expressas pelos jovens. Por outro lado, a passagem para a vida adulta é também a etapa de questionamento do mundo social, de exercício de crítica sobre as contradições sociais e de construção de uma visão crítica sobre o mundo. Este é um momento crucial na construção do indivíduo, em que ele está compreendendo como operam os mecanismos sociais e, justamente por isso, tende a criticar suas contradições. Em uma fase da vida que por si já carrega contradições, diante de um contexto histórico inédito em que fomos obrigados a reaprender a viver em sociedade, perguntamo-nos: como os estudantes veem a escola e se veem nela? Sentem-se pertencentes a ela?

Para levantar alguns elementos que possam ajudar a pensar essas indagações, a pesquisa propõe lançar um olhar que possa iluminar algumas das questões pertinentes às perguntas apresentadas. A fim de compreender as perspectivas dos próprios estudantes sobre a escola e como se relacionam com esta instituição, propõe-se investigar o lugar que o jovem ocupa na instituição escolar, direcionando a pesquisa para o sentimento de pertencimento desse estudante à escola.

O pertencimento é uma categoria central na construção identitária dos indivíduos. Segundo Deschamps e Moliner (2009), a construção da identidade é um processo formado por duas dimensões, uma social e outra individual. Enquanto a esfera social se dá pela identificação com um grupo, em oposição a outros grupos, o âmbito individual se dá pela diferenciação do “eu” com os demais, pelo reconhecimento da singularidade de si em relação aos demais – tanto do próprio grupo quanto de outros grupos. O pertencimento irá atuar na dimensão do reconhecimento de si enquanto membro de um determinado grupo, e será reafirmado pelo reconhecimento daqueles ao redor deste pertencimento. Segundo Ciampa (1984, p. 64), o

[...] conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que

existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc.

A percepção do pertencimento do sujeito ao grupo e seu consequente reconhecimento irá trazer consigo a partilha das características atribuídas ao grupo, em que seus membros podem ou não encarnar essas características. Nesse sentido, pesquisar o sentimento do pertencimento à escola contribui para a compreensão do sentido que os discentes atribuem à instituição escolar e em que medida se reconhecem e são reconhecidos como parte dessa instituição, o que terá como consequência a partilha das características associadas a seu grupo de pertença. A vivência na escola coloca o estudante em contato com diferentes grupos, com os quais estabelecerá relações de aproximação e afastamento, o que terá impacto na construção da sua identidade, na forma como entende o mundo e sua própria formação.

Objetivos, fundamento da pesquisa na Teoria das Representações Sociais e metodologia

Para a realização da pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral compreender as representações sociais de estudantes do Ensino Médio sobre o pertencimento escolar. Para isso, foram traçados os objetivos específicos: discutir como se constitui o papel da escola na construção identitária, em especial na adolescência; identificar a relação entre o pertencimento, a identidade e a escolarização dos estudantes e, por fim, analisar as categorias centrais que dão sentido ao vínculo do estudante com a escola, a partir da fala dos próprios discentes.

A fim de empreender o estudo proposto, recorreremos à Teoria das Representações Sociais (TRS) como o fundamento da pesquisa, para embasar uma análise que possa contribuir para a compreensão do sentimento de pertencimento dos estudantes. A TRS é um campo de estudos inaugurado por Serge Moscovici como vertente da Psicologia Social, que integra elementos da Sociologia para a compreensão do senso comum, entendido nesse paradigma como uma forma de conhecimento sobre a realidade social. Segundo Denise Jodelet, as “[...] representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e

partilhada, tendo uma visão prática e concorrente para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET *apud* SÁ 1995, p. 32).

Constituindo-se como uma vertente da Psicologia Social, a TRS integra os elementos contextuais aos simbólicos e relacionais, ampliando o campo teórico que analisa as relações entre sujeito e sociedade que, no contexto das representações sociais, são interdependentes (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995). A TRS, assim, interessa-se pelos saberes cotidianos, do senso comum, a fim de compreender como são construídos os saberes sociais. Considera que há uma relação intrínseca dos sujeitos entre si e com os objetos que os cercam, em um constante processo de simbolização através dos quais constroem e reconstroem as representações sociais.

Por seu caráter interdisciplinar e processual, voltado às questões relacionadas ao entendimento da construção da realidade social sob um prisma que articula sujeito-outro-objeto, a TRS é uma teoria utilizada em diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais se destaca a educação. Como esclarece Sousa (2002), a partir das décadas de 1980/90 as investigações na área educacional passam a recorrer a teorias que conciliassem as perspectivas micro e macrosocial na compreensão dos fenômenos próprios da área, ao que as representações sociais possibilitaram “a compreensão de um sujeito socio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, fornecendo condições para a análise de dinâmicas subjetivas” (SOUSA, 2002, p. 286). Para Alves-Mazzotti, a TRS é uma teoria social que, embora relativamente recente no campo das ciências humanas, traz uma grande contribuição para os estudos em educação. Segundo a autora,

[...] a consideração dos grandes sistemas organizados de significações que constituem as representações sociais é útil à compreensão do que se passa em classe durante a interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 40)

As representações sociais são, portanto, elementos essenciais para a compreensão e a análise dos mecanismos que influenciam a educação, em função de sua relação com a linguagem, a ideologia e o imaginário social. As relações entre os sujeitos no âmbito escolar são permeadas por representações sociais e, em função de seu caráter orientador de condutas (MOSCOVICI, 2015) e consequente

impacto nas decisões cotidianas, constituem-se como um fenômeno importante na compreensão dos processos que se dão dentro da escola.

No âmbito do universo consensual (MOSCOVICI, 2013; ALVES-MAZZOTTI, 2008), que é o campo simbólico dos saberes partilhados pela comunidade, em que se encontram os conhecimentos do senso comum, as representações sociais são construídas, reconstruídas e comunicadas, dando sentido à vida comum e permitindo que os sujeitos se comuniquem e partilhem esses saberes. Nesse sentido, as representações sociais, na qualidade de mediadoras entre as pessoas, são fenômenos que permitem compreender o processo de construção da identidade do sujeito, processo esse que se dá por um duplo movimento de identificação e diferenciação do indivíduo em relação ao outro e aos grupos sociais nos quais está inserido. Assim, o sentimento de pertencimento atua como uma dimensão da constituição das representações sociais que conecta ou afasta o sujeito de determinado grupo social. Para Jodelet (1993, p.14-15),

[...] partilhar uma ideia, uma língua, também é afirmar um liame social e uma identidade. [...] O partilhar serve à afirmação simbólica de uma unidade e de um pertencimento. A adesão coletiva contribui para o estabelecimento e o reforço da ligação social.

O pertencimento, assim, atua de forma a criar ou reforçar laços de solidariedade entre os membros de um determinado grupo social, o que apoia os processos de reconhecimento do sujeito, por outros, de sua legitimidade enquanto partícipe do grupo. Essa reconfirmação do pertencimento por outras pessoas irá atuar no fortalecimento dessa ligação e na incorporação, pelo sujeito, dos valores, práticas, hábitos e ideias partilhadas por aquele grupo social. É possível dizer então que, quanto mais fortes forem os laços de pertencimento de uma pessoa a determinados grupos sociais, mais ela irá encarnar o sistema simbólico daquele grupo social.

Para além da questão da identidade, é possível dizer que o pertencimento atua como fator importante na compreensão da coesão social de um grupo, pois quanto mais integrado esse grupo é, quanto maior sua capacidade proporcionar as condições para o estabelecimento desses laços sociais, maior será a coesão entre seus membros.

Ao pensar na questão do pertencimento escolar, essas duas dimensões estão interligadas – identidade e coesão social –, já que o sentimento de pertencer a um grupo é impactado e impacta tanto na dinâmica identitária quanto na dinâmica intergrupala. Estudantes que não se sentem pertencentes à escola estabelecem pouca ou nenhuma relação de solidariedade com seus pares, ao mesmo tempo em que esse sentimento pode indicar uma baixa coesão no grupo escolar.

A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários online, disponibilizados na plataforma Google Forms, com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas de São Luís, Maranhão. As escolas foram selecionadas por terem sido campo de trabalho da pesquisadora como professora do Ensino Médio regular, o que facilitava o acesso aos estudantes no contexto da pandemia, e pelos gestores das escolas terem concedido autorização para a condução da pesquisa. Outro fator motivador da escolha dessas escolas foi a experiência docente, em que a pesquisadora presenciou diversas situações, anteriores à pandemia, em que os laços entre estudantes, gestores, professores e demais atores da comunidade escolar se mostravam estreitos e significativos. Buscar compreendê-los a partir do olhar dos estudantes nos pareceu que poderia trazer contribuições àqueles que se interessam pela escola e em como desenvolver uma experiência com sentido em seu espaço.

Os participantes foram os ingressantes no Ensino Médio no ano de 2020, que concluíram essa etapa do ensino no ano de 2022 – a pesquisadora, no ano de 2020, foi professora dos discentes do Liceu Maranhense, fator que contribuiu, acreditamos, para que houvesse mais respostas dessa escola, mesmo considerando um maior quantitativo de estudantes. A seguir, apresentamos como foi realizada a organização dos dados levantados pela pesquisa.

Organização da pesquisa

A pesquisa inicia sua trajetória na apresentação da TRS, que apoia o percurso teórico e metodológico aqui adotado. A primeira seção apresenta a teoria elaborada por Serge Moscovici na década de 1960, a partir de um olhar da Psicologia Social sobre o senso comum, em articulação com outras áreas das

ciências humanas, em especial a Sociologia. É realizada uma discussão sobre a identidade e o pertencimento, sob um prisma que busca integrar análises da Sociologia, da Psicologia Social e da TRS para sua caracterização, bem como explicitar as formas pelas quais as representações sociais apoiam a reflexão acadêmica sobre os processos que se dão na escola.

A segunda seção parte da discussão sobre a escola como espaço central para a socialização dos jovens e busca caracterizar quem é esse estudante que procuramos ouvir, que possui diferentes dimensões que o marcam. Lançamos o olhar sobre a constituição da adolescência enquanto uma construção social do final do século XIX e início do XX, que se complexifica ao longo desse século até os dias atuais. Buscamos trazer elementos que apoiem a compreensão dos dilemas diante dos quais esses jovens estão colocados para compreender como sua perspectiva sobre a escola pode ser entendida, ainda mais diante de um contexto como o imposto pela realidade pandêmica. Também caracterizamos o Ensino Médio no Brasil e os dados de acesso a essa etapa da escolarização, bem como delineamos alguns fatores relevantes para a compreensão de quem são esses estudantes na cidade de São Luís e quais são os fatores que influem na sua formação, assim como quais são suas perspectivas de futuro.

A metodologia utilizada na pesquisa é apresentada na terceira seção, contextualizando a TRS no campo educacional, apresentando os procedimentos de coleta e análise dos dados (análise de conteúdo de Bardin), detalhando como os dados foram categorizados e analisados. Diante do afastamento social e da dificuldade de acessar um cotidiano escolar marcado pelo afastamento, das inúmeras peculiaridades de cada realidade escolar e da familiaridade dos estudantes com a ferramenta de respostas a formulários online, decidimos pelo uso do questionário online, via Google Forms, distribuído divulgado aos estudantes através de grupos de WhatsApp. A pesquisadora solicitou aos gestores das duas escolas que enviassem aos representantes das turmas de 3º ano do Ensino Médio o endereço com o formulário da pesquisa, que ficou disponível por 15 dias para resposta, nas duas primeiras semanas de fevereiro de 2022. Por ter o mesmo formato de atividade obrigatória da escola, contudo, o questionário foi respondido apenas nos dois primeiros dias em que foi disponibilizado, apesar de terem sido enviadas outras duas mensagens posteriormente aos grupos lembrando do pedido

de resposta ao formulário. Era perceptível, também, que havia um esgotamento, entre os estudantes, das ferramentas digitais, o que pode tê-los desmotivado a responder mais um questionário online.

Na seção que trata da metodologia, o campo em que a pesquisa foi realizada é apresentado a partir da perspectiva dos atores inseridos na sua prática educativa, a fim de constituir meio de diálogo entre prática da pesquisa e os sujeitos que a constituíram – o Liceu é caracterizado a partir do recorte construído por um estudante participante deste estudo, ao passo que trazemos a história do Santa Teresa a partir do seu projeto político pedagógico, indicado como fonte de referência histórica pela gestão escolar.

A quarta seção apresenta categorias apreendidas das falas dos estudantes. Buscamos, aqui, construir um caminho para conhecê-los em seu contexto e como veem a escola e se veem nela. Analisamos treze dimensões, que objetivaram levantar desde a faixa etária, onde residem, como foi o processo decisório para ingresso na escola, até como avaliam a relação com os colegas e professores, se entendem que a escola contribui na sua formação pessoal e, por fim, se sentem-se pertencentes àquele espaço e como. O caminho da análise mostrou-se tão complexo quanto instigante e prazeroso: o que à primeira vista poderia passar despercebido, quando visto em conjunto, ou quando revisto, mostrou-se revelador.

Ao longo do estudo, pelo contato com estudantes na escola, pelas redes sociais, nas interações com gestores e outros professores, esta pesquisa foi progressivamente se construindo, pois assim é a escola, uma construção cotidiana mediada pelas relações humanas que lhe dão sentido. As treze dimensões aqui analisadas são apenas uma pequena contribuição na imensidão dos significados, das vivências, das multiplicidades que a escola proporciona para quem está nela e, espera-se, sejam significativos dessa experiência.

Concluimos o estudo com algumas das reflexões suscitadas nesse percurso na expectativa de ter chegado ao propósito de proporcionar espaço de escuta desses estudantes, em especial os que enfrentaram condições tão adversas como os que ingressaram no Ensino Médio em 2020. As reflexões trazidas pela pesquisa nos motivam a continuar investigando o campo da juventude e do Ensino Médio para ampliar a compreensão sobre esse segmento de ensino muitas vezes estigmatizado e poucas vezes ouvido. Esperamos, assim, que esse estudo possa trazer uma

contribuição relevante aos profissionais da educação, comunidade escolar e estudantes sobre o olhar destes em relação à instituição escolar, como se veem nesse ambiente e de que maneira a escola é vista como um espaço, ou não, de pertencimento.

1. A TRS: Pertencimento e Educação

A decisão de iniciar a discussão teórica com a TRS, seus princípios e a sua articulação com a identidade e a educação foi tomada no sentido de direcionar o olhar do leitor para aquilo que se pretende neste estudo, que é compreender um aspecto do cotidiano educacional através do olhar psicossocial, embasado na TRS. O que se procura, nesta pesquisa, é construir uma visão que busque a perspectiva do discente sobre o pertencimento escolar a partir de suas representações sobre a escola e, para isto, compreendemos que é fundamental construir os passos do estudo na trilha das representações sociais desde o início.

De acordo com Sodré (2004), o campo da psicologia social sofreu uma grande transformação a partir da década de 1960, que impactou nessa área de estudos no Brasil na década de 1970. Até aquele momento, de acordo com os críticos da vertente predominante na época, a psicologia social era tomada por uma perspectiva positivista inerente ao pensamento moderno, de caráter experimentalista e individualista, fortemente influenciada pela psicologia social norteamericana. A transformação dos paradigmas da psicologia social se deu a partir de uma integração maior entre a dimensão individual e social, superando sua aparente dicotomia. Uma das correntes de maior influência nesse período, de origem francesa, foi a Teoria das Representações Sociais que abria caminho para a consideração da dimensão histórica e cultural dos indivíduos e da vida em sociedade (SODRÉ, 2004).

A Teoria das Representações Sociais é, de acordo com Farr (1995), uma vertente sociológica da psicologia social. Isso se dá pela ruptura com os paradigmas até então vigentes, especialmente relacionados com uma epistemologia positivista cujo maior expoente foi Floyd Henry Allport, que exerceu forte influência na psicologia social norteamericana até anos 1960. De acordo com a perspectiva de Allport, o olhar da psicologia social é voltado apenas para o indivíduo, tendo na individualização do social sua característica mais marcante (FARR *apud* BONFIM, 2007), reduzindo o social ao individual. Nessa perspectiva, os fenômenos sociais poderiam ser explicados a partir da análise realizada em um plano individual – essa visão entende a sociedade como um agregado de indivíduos e, portanto, o comportamento individual pode explicar o comportamento coletivo. Essa postura de

um individualismo metodológico de Allport exerceu forte influência na Psicologia Social norte-americana, sendo a base para a elaboração de pesquisas de opinião pública, que se constituíam como métodos adequados a essa concepção de sociedade, tipo de pesquisa da qual Allport foi um grande entusiasta (FARR, 1995).

A TRS, elaborada por Serge Moscovici, procura romper com a dualidade indivíduo-sociedade a partir de uma perspectiva de integração entre essas duas dimensões (JOVCHELOVITCH, 1995), não sendo possível compreender uma sem a outra. A perspectiva adotada na TRS diverge completamente daquela vigente até então na América do Norte, constituindo uma nova forma de pensar o social em diálogo constante com o individual, numa realidade em que nem o sujeito pode ser reduzido a uma reprodução daquilo que lhe é exterior, nem a sociedade possa ser entendida como um amontoado de pessoas que ocupam o mesmo espaço. A inovação da TRS é justamente iluminar essa rede de troca simbólica construída no espaço entre os sujeitos e o mundo que os cerca, de forma a evidenciar a dinâmica implicada num processo que nunca termina de ser constituído, já que a realidade social e a individualidade estão em constante (re)construção e significação no cotidiano.

Moscovici constrói a ideia de “representações sociais” a partir do conceito de “representações coletivas” elaborado por Émile Durkheim. As representações coletivas são, para Durkheim, produto da coerção dos fatos sociais sobre os indivíduos que, por sua vez, são maneiras de fazer e pensar que podem ser reconhecidos por seu poder coercitivo sobre os sujeitos. Os fatos sociais, assim, não podem ser conhecidos a partir da perspectiva dos indivíduos, que têm muito pouco (ou nenhum) espaço de significação em sua teoria social, uma vez que a vida em sociedade “*está no todo, não nas partes*” (2007, p. XXII). Nessa perspectiva, os fatos sociais e os fatos psíquicos são compostos de maneira absolutamente distinta, não dependendo das mesmas condições para se desenvolverem. Segundo Durkheim, os

[...] estados da consciência coletiva são de natureza diferente dos estados da consciência individual; são representações de uma outra espécie. A mentalidade dos grupos não é a mesma dos particulares; tem suas próprias leis. Portanto as duas ciências [sociologia e psicologia] são tão claramente distintas quanto podem ser duas ciências [...]. (2007, p. XXIII).

Compreende-se, assim, que a perspectiva durkheimiana é marcada pela oposição sujeito e sociedade, em que os indivíduos são resultado das circunstâncias sociais que a eles se impõem e as quais não têm o poder de resistir. O papel das representações coletivas é justamente a imposição de formas de agir e pensar sobre os indivíduos, que são construídas fora deles e que traduzem a maneira pela qual o grupo constrói um sistema simbólico em torno dos objetos com os quais interage. O poder coercitivo das representações coletivas deriva de sua capacidade de exercer influência nas formas de agir e pensar dos membros de uma sociedade do exterior para o interior e, por isso, se constituem como coisas em si – fatos sociais. Nesse sentido, as representações individuais são um produto das representações coletivas, e irão ser marcadas pelo pensamento social¹. O social não pode ser confundido com o individual, e o objeto de estudo da Sociologia são as representações coletivas, que não podem ser reduzidas às individuais.

É importante ressaltar que a sociologia de Durkheim é marcada pelo contexto científico de sua produção, o positivismo, no momento de nascimento da Sociologia como um campo de estudos específico, na passagem do século XIX para o século XX, e que, por isso, precisava demarcar sua esfera de atuação e a diferença com outras áreas. Nesse sentido, no livro *As Regras do Método Sociológico* (DURKHEIM, 2007), o autor pontua que no momento científico em que se encontrava era necessário realizar a separação entre as representações individuais e coletivas na forma da Psicologia e da Sociologia, mas que é esperado que, com o desenvolvimento científico, reconheça-se que há similitudes entre as representações de ordem coletiva e as individuais, que poderão ser obtidas pela abstração. A necessidade de afastamento entre as ciências humanas e biológicas se colocava

¹ Apesar de haver uma percepção corrente, pelo contexto positivista em que desenvolve sua teoria, que Durkheim tenha entendido o pensamento individual como uma mera reprodução dos fatos sociais, ele afirma que existe espaço, ainda que limitado, variável e contextual, para a agência do sujeito na constituição das representações individuais. Na última nota de rodapé do Prefácio de *As regras do método sociológico*, Durkheim (2007, p. 154-155) expõe: “Do fato de que as crenças e as práticas sociais nos penetram a partir do exterior, não se segue que as recebamos passivamente e sem lhes imprimir modificação. Ao pensarmos as instituições coletivas, ao assimilá-las internamente, nós as individualizamos, conferimos a elas, em maior ou menor grau, nossa marca pessoal; é assim que, ao pensar o mundo sensível, cada um de nós o colore à sua maneira, e que sujeitos diferentes se adaptam diferentemente a um mesmo meio físico. Por isso, em certa medida, cada um de nós faz sua moral, sua religião, sua técnica. Não há conformismo social que não comporte toda uma gama de nuances individuais. Não obstante, o campo das variações permitidas é limitado. Ele é nulo ou muito pequeno no círculo dos fenômenos religiosos e morais, onde a variação torna-se facilmente um crime; é mais amplo em tudo o que concerne à vida econômica. Mas, cedo ou tarde, mesmo nesse último caso, chega-se a um limite que não pode ser franqueado.”

como uma necessidade para a consolidação da Sociologia naquele momento histórico e, por isso, Durkheim procura afastar-se da Psicologia, mais associada às explicações de caráter biologizante. Tal foi essa marca do positivismo que o ancestral da psicologia social norteamericana se encontra na teoria de Comte, enquanto na Teoria das Representações Sociais a origem localiza-se em Durkheim (BONFIM, 2007).

Como esclarece Oliveira (2004), Moscovici desenvolve o conceito de representações sociais em diálogo com Durkheim ao mesmo tempo em que marca a diferença entre sua concepção e a durkheimiana: embora reconheça a diferença entre o indivíduo e a sociedade, não as separa radicalmente como Durkheim, reconhecendo que a representação é “[...] um processo de produção de conhecimento que funciona como que “rolando” por sobre estruturas sociais e cognitivas locais (e populares), sendo, portanto, sociovariável.” (OLIVEIRA, 2004, p. 183).

A TRS, assim, parte de uma categoria durkheimiana mas não de sua epistemologia. A produção do conhecimento para Moscovici não se dá em uma relação de causa e efeito, mas há uma significação contextual que permeia a construção das representações sociais em constante diálogo entre o individual e o coletivo, que são partes integrantes de uma mesma realidade, não opostos entre si. As representações sociais correspondem à dimensão psicossocial dos saberes construídos sobre o mundo social, em uma perspectiva de que o sujeito, ao mesmo tempo que é influenciado pela sociedade, também produz mudança nela no movimento dinâmico e dialógico das representações sociais.

Embora não haja consenso dentre os estudiosos das representações sociais sobre o significado exato do termo (VILLAS BOAS, 2004), tendo em vista o caráter multidisciplinar da teoria, seguiremos a conceituação de Denise Jodelet, a principal referência teórica nesse campo de estudos após Moscovici, para quem as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrente para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET *apud* SÁ 1995, p. 32). A TRS, então, busca entender como se dá o pensamento cotidiano, isto é, o senso comum, elevando-o a uma forma de conhecimento socialmente elaborado e importante de

ser compreendido através de um olhar sistemático da ciência, que busque o entendimento a partir da articulação do individual e do social, e não de um ou outro.

Foi esse movimento que realizou Moscovici em sua tese de doutorado *A psicanálise, sua imagem e seu público* (2012), em que buscou analisar os saberes cotidianos da população francesa acerca da psicanálise – procurando as evidências tanto no pensamento individual, através de questionários e entrevistas, quanto no pensamento coletivo, ao analisar os meios de comunicação. O autor romeno radicado na França constrói um estudo em que busca a compreensão do senso comum em torno da psicanálise, como as pessoas haviam se apropriado deste conceito e construído seus saberes sobre aquele objeto. Nesta obra, que inaugura o campo das representações sociais, Moscovici demarca a importância de debruçar-se sobre os saberes cotidianos, elevando-os a conhecimentos socialmente válidos e relevantes para a compreensão de como os sujeitos direcionam suas ações e atribuem significado à realidade social. Também demonstra que a representação social se constitui como uma preparação para a ação, porque guia os comportamentos dos indivíduos e, principalmente, porque

[...] remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligado ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes. (MOSCOVICI, 2012, p. 46)

A representação social, desta forma, não é uma reprodução do mundo exterior no mundo subjetivo e simbólico individual, ou uma redução daquele, mas se constrói em um contínuo diálogo entre o arcabouço que os sujeitos já dispõem para conhecer o mundo e a realidade social em si mesma. As representações sociais, como mostra Moscovici, são realidades quase tangíveis, que circulam e se cristalizam nas relações sociais, constituindo-se como fenômenos, e não como conceitos, que corporificam ideias e mediam as relações sociais.

As representações sociais têm como finalidade “[...] tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2015, p. 54), buscando dar sentido ao universo consensual, que é o campo do senso comum. Moscovici faz a distinção entre o universo reificado, campo das ciências, e o consensual, que é o

campo do senso comum. Para ele, “[...] a natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente.” (*idem*, p. 53). A dinâmica do universo consensual é a da familiaridade, da manutenção das tradições, daquilo que é conhecido e pode ser previsto, que mantém a continuidade desta realidade. Os conceitos partilhados pelo grupo são o ponto de partida para o entendimento do que não é familiar a sua realidade, e irão influir diretamente na construção das representações sociais de seus membros. O saber do senso comum é mais orientado pela convenção e pela memória que pela razão, e se estrutura sobre as tradições e não sobre as categorias científicas do universo reificado.

Não se deve, contudo, concluir que Moscovici contrapõe esses dois universos de forma isolada, já que sua própria pesquisa de doutorado mostra a articulação entre o campo consensual e reificado na categoria da psicanálise. A divisão proposta é uma ferramenta analítica que busca a compreensão de como as diferentes formas de saber se alicerçam em paradigmas distintos, o que não as invalida, mas sim as singulariza e permite a melhor compreensão de como se constroem. É no universo consensual, portanto, que as representações sociais circulam e articulam a relação dos indivíduos com seus grupos de pertencimento, com os grupos dos quais se distingue, assim como com a realidade social.

De acordo com Moscovici (2015), ao estudarmos uma representação social, é fundamental que se descubra qual foi a característica não familiar que a gerou, e que é importante que a observação seja feita no momento em que ela emergiu na esfera social. Assim, ao estudar representações sociais, é necessário olhar para sua origem no elemento estranho ao contexto de origem daquele sujeito ou grupo social, buscando a compreensão do processo de tornar familiar o não familiar.

Esse processo de elaboração das representações sociais é marcado por dois momentos: a ancoragem e a objetivação. De forma geral, a ancoragem é o processo de classificar e nomear aquilo que não é familiar, buscando aproximar das referências já consolidadas para que se torne compreensível; já a objetivação é construir uma imagem mental para o fenômeno que se busca internalizar, consolidando a ancoragem.

Segundo Jodelet (2008), os processos de ancoragem e objetivação ocorrem em três fases, nas quais as duas primeiras são internas, e a última se refere ao uso

no mundo exterior ao sujeito. A ancoragem explica como se dá sentido a objetos desconhecidos através de sua inserção em uma estrutura conceitual prévia, primeiro através da seleção de informações e, na segunda etapa, pela esquematização dessas informações. A terceira etapa, da objetivação, é o momento de projeção desses conceitos como entidades concretas da vida social, concretizando as noções abstratas em uma imagem, naturalizando aquilo que antes não era familiar.

A ancoragem, segundo Moscovici (2015), é o processo de classificar e dar nome a alguma coisa, aproximando o que é desconhecido a algo já conhecido. Essa aproximação é feita tendo como base, em geral, um protótipo, de onde derivam características que são estendidas ao novo elemento que está em ancoragem. Essas características prototípicas trazem consigo um juízo de valor em relação ao qual o grupo irá se posicionar, seja positivamente ou negativamente.

Compreender a importância do processo de ancoragem na constituição das representações sociais tem duas consequências, de acordo com o próprio Moscovici: primeiro, que pensamentos e percepções que não possuam ancoragem não estão no campo das representações sociais; em segundo lugar, que os sistemas de categorização e nomeação não são meras formalidades, mas têm a função de facilitar a compreensão e interpretação de características daquilo que se está procurando aproximar, de forma que dê sustentação para que os grupos formem opinião a respeito do objeto em questão. Assim, as representações pré-existentes são modificadas pelas novas, enquanto as que estão em construção são mais ainda influenciadas pelas representações prévias de determinado grupo social.

A objetivação, por sua vez, consolida a ancoragem na atribuição de uma imagem àquilo que se procura familiarizar. Objetivar é materializar o conceito em uma imagem que representa a essência da realidade da representação social: a imagem materializa o conceito no mundo exterior ao sujeito. Moscovici mostra que, ao mesmo tempo que a ancoragem é um processo orientado para dentro do indivíduo, que mantém a memória em movimento constante, atualizando e substituindo os conceitos, a objetivação é orientada para o mundo exterior, pois reúne imagens e conceitos da memória para junta-los e reproduzi-los no mundo social. A ancoragem e a objetivação são, assim, formas de lidar com a memória, que estrutura a composição das representações sociais.

O processo de objetivar se dá em duas etapas: a primeira é a atribuição de uma imagem ao conceito que se procura familiarizar, a partir do arcabouço disponível em dada sociedade – o autor pontua, contudo, que não existem imagens para todas as palavras, seja porque não exista uma imagem associada àquele conceito, ou porque seja um tabu naquela cultura. Inicialmente, a imagem associada à palavra, ou ao conceito em representação, é um simulacro da realidade, que gradualmente a substitui. A segunda fase da objetivação é quando essa imagem é plenamente assimilada, e o “percebido substitui o concebido” (MOSCOVICI, 2015, p. 74) e as imagens passam a existir como objetos em si mesmos. Esse processo é específico de cada cultura, que contará com um determinado arcabouço de imagens e conceitos específicos que farão essa transposição entre o conceito e a imagem objetivada, o processo de metamorfosear as palavras em objetos. A objetivação, assim, materializa o processo de ancoragem, tornando comunicável aquilo que é significado pelos grupos, em articulação com a memória, em um constante movimento de internalização e externalização simbólica entre os indivíduos, os grupos e a sociedade.

Até aqui, fica claro que as representações sociais são fenômenos colados ao tecido social (JOVCHELOVITCH, 1995), não sendo possível compreendê-las unicamente sob a perspectiva do indivíduo *ou* da sociedade, mas articulando essas duas dimensões sem opô-las. Conforme análise de Jovchelovitch (1995; 2011), as representações são elaboradas em um movimento dialético entre indivíduo-sociedade, o que se dá na articulação entre esfera pública e privada². Nessa perspectiva, o conceito de alteridade é central, pois o reconhecimento do outro, assumindo sua realidade como legítima, e não enquanto objeto (JOVCHELOVITCH, 1995), é condição para a unidade do Eu.

Assim, o indivíduo e a sociedade que o cerca são interdependentes na TRS (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995), em um constante processo de simbolização através dos quais são construídas e reconstruídas as representações sociais. É pelo estudo do senso comum, sob a perspectiva da TRS, que se pode compreender que essa forma de conhecimento é a expressão da natureza social e

² Jovchelovitch se baseia em Jürgen Habermas e Hannah Arendt na conceituação do espaço público enquanto esfera em que iguais se encontram, dialogam e chegam a um consenso. Para que isso ocorra, é essencial que este espaço seja plural e marcado pela possibilidade de comunicar ideias de forma livre e autônoma.

dialógica dos homens, através de formas de falar, pensar e agir, e é na inter-relação entre sujeito e sociedade que as representações sociais são simbolizadas pelos sujeitos, em articulação entre si e os objetos do conhecimento (MARKOVÁ, 2017). A vida social e o eu são produto de uma rede constituída de pontos de encontro entre a ação simbólica, a intersubjetividade, a objetividade e a identidade (JOVCHELOVITCH, 1998), rede essa que permite a construção dos saberes sociais, que confere identidade social a uma comunidade, caracterizando sua cultura: as formas de agir e pensar, a produção material e imaterial da cultura, os hábitos, as crenças, a forma de que os sujeitos irão se relacionar entre si e como entenderão o mundo ao seu redor, assim como a relação com os de fora, os estrangeiros. A constituição desses laços irá garantir a integração dos indivíduos à sociedade, o que irá produzir a identidade, alicerçada no sentido de comunidade e de pertencimento, através de processos de identificação e diferenciação do eu com os demais de seu grupo, assim como de seu grupo com outros grupos.

Ao compreender a complexa rede de relações implicada nas representações sociais, concordamos com Jodelet no sentido de que

[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm. (JODELET, 1993, p. 8).

É por isso que, nesta pesquisa, a direção apontada pela TRS é voltar o olhar para as diferentes dimensões constitutivas das representações, o que permite lançar luz a alguns de seus elementos – sem buscar, contudo, esgotá-los. Considerando que a questão que norteia a pesquisa é a compreensão da pertença do estudante à escola, faz-se necessário pensar como o pertencimento pode ser compreendido pela via das representações sociais.

1.1 Representações Sociais, identidade e pertencimento

Considerando que a TRS encontra-se num campo interdisciplinar, constituindo-se da contribuição e das reflexões em especial da Sociologia e da

Psicologia Social (embora seja uma área já consolidada nessa última), entendemos pertinente iniciar a discussão sobre o pertencimento a partir da contribuição sociológica, buscando seus pontos de contato com a Psicologia Social, em especial no tema da identidade para, enfim, compreender quais são os elementos constitutivos do pertencimento na vida social.

Na Sociologia, existem diferentes autores e correntes teóricas que voltaram seu olhar para o sujeito, a fim de compreender como este orienta suas escolhas, entende-se no mundo e age efetivamente. Na Sociologia Compreensiva ou Hermenêutica de Max Weber, é questão fundamental compreender as motivações que estruturam as ações sociais; em Foucault, que tem a constituição do sujeito como a questão central de sua vasta produção intelectual, aparece um indivíduo que é constituído e que constitui uma complexa rede de relações de poder e controle social, ao mesmo tempo em que pode procurar sua emancipação das instituições; a Escola de Chicago³, no desenvolvimento da Sociologia Interacionista, volta o olhar para como o sujeito irá “atuar” no meio social, em diferentes papéis sociais e lugares sociais (em especial em Erwin Goffman em Os sentidos do eu na vida cotidiana).

Das muitas possibilidades de estabelecer o diálogo entre a Sociologia e a Psicologia Social da TRS, destacamos duas linhas da Sociologia que podem trazer elementos para pensar a questão do pertencimento e da construção da identidade: a Sociologia do Conhecimento⁴ e a Sociologia Clínica.

Na perspectiva da Sociologia do Conhecimento, Berger e Luckmann (2004) entendem a sociedade como uma construção social constituída de dimensão objetiva e subjetiva: a dimensão subjetiva se dá pela interiorização da realidade social nos sujeitos que compõem esse mundo social, através da socialização, ou seja, a incorporação e simbolização das categorias sociais transmitidas de geração a geração. Nessa mesma perspectiva, a dimensão objetiva da construção da realidade social se dá pelas instituições sociais, que se constituem como realidades objetivas, responsáveis por exercer o controle social, ou seja, orientar os padrões de conduta dos indivíduos – orientação esta que não é total, mas fundamental para a

³ A Sociologia Interacionista e a Escola de Chicago são influenciadas pela psicologia social sociológica que se constituiu nos Estados Unidos no início do século XX (FAZZI; LIMA, 2016).

⁴ Jodelet (1993) aponta a convergência entre as propriedades atribuídas às representações sociais na concepção de Moscovici e a Sociologia do Conhecimento, a Etno-Metodologia e à Fenomenologia, já que essas teorias entendem a realidade como uma construção consensual, baseada na interação entre os indivíduos e a sociedade mediadas pela comunicação.

compreensão do mundo social – constituindo-se como produtos históricos da interação humana ao longo das gerações.

A dimensão subjetiva é marcada pelo processo de socialização, que é a maneira pela qual o indivíduo interioriza os hábitos, costumes e valores da sociedade em que ingressa – em outras palavras, “aprende” a ser um membro da sociedade. Berger e Berger (1977) descrevem o processo entre a socialização primária e secundária – a socialização primária é a que ocorre no âmbito familiar, enquanto a secundária se inicia na saída do indivíduo do mundo doméstico para conviver com diferentes grupos sociais. A socialização primária é o momento que terá maior impacto na incorporação dos padrões sociais, pois a experiência da criança nesse momento da vida é entendido, por ela, como uma totalidade – não existe a consciência da possibilidade de existirem outras maneiras de pensar, agir ou simbolizar o mundo. O mundo da família é o mundo. O mecanismo essencial da socialização é a identificação e a imitação do outro significativo. Pela observação e imitação do comportamento dos outros significativos em sua socialização, a criança é capaz de interiorizar o sistema simbólico presente nas práticas. Trazendo um exemplo trabalhado pelos autores, quando uma criança observa sua mãe ter uma reação negativa à presença da sujeira, o movimento inicial é imitar o comportamento da mãe (por exemplo, em uma brincadeira de faz de conta), em que a própria criança imite a manifestação materna diante da mesma situação, ou análoga. Pela repetição dessa imitação, há uma progressiva incorporação daquele significado (sujeira é ruim e deve ser evitada), até que esse comportamento seja reproduzido na ausência do outro, o que consolida a incorporação do seu sentido socialmente atribuído:

[...] Um passo decisivo é dado no momento em que a criança aprende, na expressão de Mead, a *tomar as atitudes do outro*. Isso significa que a criança não só aprende a reconhecer certa atitude em outra pessoa e a compreender seu sentido; mas também aprende a tomá-la ela mesma. Por exemplo, a criança observa quando a mãe toma, em certas ocasiões, uma atitude de cólera – por exemplo, nas ocasiões em que a criança se suja. Além de exprimir-se por gestos e palavras, a atitude de cólera encerra um sentido perfeitamente definido, qual seja o de que não é correto sujar-se. De início a criança imitará as exteriorizações dessa atitude, assim verbais como não-verbais. E é nesse processo de interação e identificação que o sentido dessa atitude é absorvido pela criança. Essa fase específica da socialização terá sido coroada de êxito quando a criança tiver

aprendido a tomar a mesma atitude para consigo mesma, até na ausência da mãe. (BERGER; BERGER, 1977, p. 206-207)

A socialização secundária se dará pelo contato do sujeito com diferentes grupos sociais que, como já indicamos, inicia-se na entrada no mundo escolar, em que outros mundos são conhecidos – entra-se em contato com diferentes grupos sociais, constroem-se outras relações de maior ou menor identificação e imitação, que podem se chocar com as redes simbólicas constituídas no âmbito familiar. O processo de socialização secundária se dá por toda a vida do indivíduo, já que ao longo de sua trajetória estará sempre em contato com novos grupos sociais, renovando e reconstruindo laços sociais de pertença e diferenciação. Na perspectiva da construção identitária, é interessante pensar como os hábitos incorporados no seio familiar marcam a subjetividade de forma mais permanente, ao passo que aqueles incorporados na socialização secundária podem ser transformados de forma mais dinâmica, considerando a diversidade de papéis e lugares sociais que o sujeito ocupará fora da família ao longo da vida. O conceito de socialização elaborado pelos autores é fortemente marcado por conceitos da Psicologia Social de G. H. Mead, de quem os sociólogos incorporam diversas categorias analíticas (como os conceitos de “I” e “me”, “outros significativos”, “tomar a atitude dos outros”, “desempenhar o papel dos outros” etc.), o que nos permite estabelecer diferentes pontes entre essa concepção de sociedade e as categorias emanadas da TRS.

Duveen (1995; 1998) aponta como a criança é introduzida no mundo social enquanto objeto das representações identitárias do outro, que se constrói em torno do gênero socialmente atribuído a esta criança, e a importância dessa atribuição na internalização das representações identitárias desse sujeito. É possível dizer que a construção da identidade se inicia pelo contato do bebê com o mundo social: “as identidades tomam forma através da entrada do indivíduo no mundo das representações” (DUVEEN, 1998, p. 98) desde que ele é capaz de construir um sistema simbólico que se inicia pela necessidade de evocar um objeto ausente – tendo em vista que a representação é um esforço para recuperar aquilo que não está presente, de reconstituir um objeto ausente. As representações sociais têm, nesse contexto, o valor simbólico de dar a definição e a localização do sujeito no mundo (DUVEEN, 1995), constituindo-se como fenômeno de apropriação, pelo

indivíduo, da realidade exterior, bem como da elaboração psicológica e social da realidade (JODELET, 1993). b

A outra corrente teórica a partir da qual é possível estabelecer laços com a TRS é Sociologia Clínica (ou Sociologia do Indivíduo ou Sociologia do Sujeito), que traz elementos para a reflexão sobre a concepção de sujeito e o sentimento de pertença. A Sociologia Clínica é um campo de estudos relativamente recente, que busca a compreensão da constituição do sujeito como um todo, articulando conceitos da Sociologia e da Psicologia, pelo entendimento que o indivíduo é um ser complexo e, em constante articulação com a sociedade em que está inscrito, tanto constrói essa realidade social quanto é constituído por ela.

Busca-se compreender o sujeito na intersecção entre os diferentes universos⁵ em que se inscreve, historicamente marcado, autônomo e determinado, que é produto e que produz a sociedade. Assim, é possível compreender as ações concretas dos sujeitos sociais diante das contradições da realidade social e dos elementos constitutivos e constituintes de sua subjetividade.

Nesse contexto, a identidade é construída a partir de processos sociais, simbólicos e psíquicos articulados entre si, em que a reflexividade individual atua na interiorização de uma “arquitetura cognitiva” (KAUFFMAN *apud* GAULEJAC; TAKEUTI, 2013, p. 66) que opera como um marcador identitário. Essa arquitetura cognitiva, que permite a reflexão e elaboração daquilo que vem de fora, muito se aproxima do conceito de representações sociais, tendo em vista seu caráter dialógico entre sujeito-objeto e na ancoragem e objetivação características das representações sociais. A simbolização das representações pode ser descrita como a incorporação de uma arquitetura cognitiva que é ressignificada e ressimbolizada pelos sujeitos em articulação com sua própria subjetividade, a relação com o(s) grupo(s) de pertença e a sociedade em que está inserido – o que também remete ao conceito de esquemas mentais de Piaget.

Moscovici, em “A psicanálise, sua imagem e seu público” (2012), vai no mesmo sentido ao indicar que o sujeito se constitui na organização da realidade,

⁵ Gaulejac (2013) conceitua 4 esferas que se inter cruzam na constituição da subjetividade: o universo cognitivo, da reflexividade; o universo das leis, regras e normas; o universo do inconsciente, povoado com os desejos e pulsões e; o universo da sociedade, da cultura, das instituições e relações sociais.

situando-se no universo social e material, integrando sua definição do que é e do que não é, simbolizando si mesmo por essa diferenciação do outro.

No âmbito da Psicologia Social, Deschamps e Moliner (2009) apresentam um trabalho de discussão a respeito da identidade, em que partem dos processos identitários para entender como essa se articula com as representações sociais. A identidade, aqui, é também compreendida como um objeto de análise que interessa tanto à Sociologia quanto à Psicologia Social, tendo em vista a complementaridade entre a identidade social, construída pela semelhança, e a identidade individual, constituída pelos processos de diferenciação. Nesse contexto, a identidade é concebida enquanto fenômeno subjetivo e dinâmico, resultado dos processos de semelhança e diferença do si mesmo em relação ao grupo de pertencimento (endogrupo), a outros grupos (exogrupo) e à sociedade. A identidade apresenta duas dimensões constitutivas: de um lado, a identidade social, em que o pertencimento ao endogrupo é o que garante a confirmação da legitimidade de ocupar, simbolicamente, este espaço, a partir do qual os membros do grupo irão partilhar hábitos, costumes, ideias e crenças a fim de validar seu pertencimento em contraste com os demais grupos (diferenciação com o exogrupo), encarnando a “realidade” do grupo de pertença; do outro lado, constitui-se a identidade individual, que singulariza o sujeito dentro do próprio endogrupo (assim como do exogrupo), garantindo sua individualidade por meio da diferenciação com os demais, pela posse de determinadas características que lhe são únicas. A identidade pessoal será tão múltipla e variada quanto forem os papéis sociais ocupados pelos sujeitos, em constante processo de elaboração simbólica e validação pelos outros. Os autores definem, assim, o princípio constitutivo da identidade: um sistema binário de oposição entre o si-mesmo e o não si-mesmo, marcado pelos processos de inclusões e exclusões, que caracterizam a identidade social subjetiva, e assimilações e diferenciações, marcadores da identidade pessoal subjetiva.

Pensar a identidade não é possível sem incluir a representação: é a partir deste postulado que os autores passam a tecer a contextualização da identidade e das representações sociais. O que fundamenta a identidade são as representações identitárias, baseadas no conhecimento sobre si mesmo e sobre o grupo, mas que não se reduzem a ele. A representação de si é composta por um conjunto de informações coerentes, ao sujeito, entre si, que compõem uma estrutura de

elementos interligados. Essa estrutura se fundamenta na interiorização do julgamento dos outros (G. H. MEAD citado por DESCHAMPS & MOLINER, 2009), combinada com as inferências que o sujeito faz sobre si e dos processos de comparação social, autoatribuição e autocaracterização. Aqui se encontra uma categorização para apoiar a compreensão da interiorização da “arquitetura cognitiva” de Kauffman (2013), no que se refere particularmente à constituição da identidade na dimensão psíquica.

Quando o indivíduo passa a pertencer, ou deseja pertencer, a um determinado grupo, ele assume as representações desse grupo, de maneira a legitimar e confirmar seu pertencimento. Esse é o *grupo de pertença*: o sujeito o escolhe como base de comparação para sua autoavaliação (procura entender se é validado pelos demais intergrupo) e busca ser aceito nesse grupo. O grupo de pertença se distingue do *grupo de referência*, que é o pertencimento “objetivo” de um sujeito (pode estar ligado a sua classe social, origem, etnia, gênero etc.) – ou seja, esta pessoa possui um marcador que a liga a determinada coletividade, mas não necessariamente se identifica com ele, não adota suas disposições na constituição de sua individualidade.

Os sujeitos são, assim, capazes de construir estratégias identitárias, motivadas pela preocupação com a valorização de si, agindo sobre a definição de si mesmos, bem como as distâncias e aproximações entre a representação de si, do endogrupo e do exogrupo. Esse movimento ocorre ou por uma inflexão dos processos de comparação e diferenciação, na mudança das representações sociais que conectam os sujeitos aos grupos, ou na redefinição das representações identitárias – o que por si já indica o caráter dinâmico, processual e construído das representações sobre a identidade. Essas estratégias possuem, dentro de diferentes contextos, relevâncias maiores ou menores para cada sujeito, influenciadas por uma diversidade de fatores que dificilmente podemos apreender de forma generalizada. Marková (2017) ilustra este ponto ao relatar os desafios implicados no recorte dos sujeitos para um grupo de pesquisa, traz uma situação de estudo com um grupo de policiais militares a respeito das concepções direcionadas a crianças institucionalizadas, em que um membro do grupo apresentava categorias notadamente contrastante com os demais, pois era evangélico. Percebe-se, neste exemplo, que existe uma grande complexidade que interliga pertencimento,

representações sociais, papéis sociais e grupos e que o pesquisador deve estar continuamente atento à complexa rede de pertencimento ao grupo.

Ciampa, psicólogo social, adota também uma perspectiva dialética da constituição da identidade, em um constante movimento entre sujeito e sociedade em uma transformação que não chega a termo, mas que está constantemente se (re)construindo. A identidade é caracterizada como uma “totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una” (CIAMPA, 1984, p. 61), que é constantemente repostada, ou seja, confirmada e reconfirmada a partir da percepção do Outro. Nesse sentido, a identidade assume um caráter processual (JACQUES, 2013), que vai sendo construído ao longo da vida do indivíduo – o que vai de encontro a uma visão da identidade como algo único, solidificado, unitário. Diante disso, é possível concluir que não há identidade independente do Outro – a alteridade é essencial para confirmar a identidade do Eu.

Entender como se dão esses processos de construção da identidade a partir do vínculo com a alteridade é, então, fundamental para pensar o pertencimento, uma vez que essa categoria é central por operar dentro das relações de reconfirmação e reconhecimento diante do Outro. Como afirma o antropólogo francês Marc Auge, “É sempre a reflexão acerca da alteridade que precede e permite toda definição identitária” (AUGÉ *apud* JODELET, 1998, p. 49), uma vez que esse processo se dá sempre no contexto das relações sociais, em torno de uma diferença sobre o outro, e não de forma independente e isolada. O que mantém a unidade entre o processo de exclusão e construção, na dinâmica identitária, é o sistema de representações (JODELET, 1998), que se constrói e reconstrói na intermediação desses processos mediando sujeito no âmbito interpessoal e intergrupar (o que Deschamps e Moliner chamariam de intra e exogrupo), processo em que o pertencimento a um grupo social, que seja a base para a produção de sentido para a construção desse olhar para o Outro, é fundamental. O pertencimento, aqui, cumpre o papel de adesão a um sistema simbólico específico, que irá direcionar o olhar do sujeito sobre a realidade social, o que irá conduzir a forma como interpreta o mundo, como se entende e como constrói a sua identidade em relação ao outro.

Contudo, é preciso salientar que o pertencimento é uma categoria tão complexa quanto sejam os grupos sociais com os quais o sujeito interage – afinal, ter contato com um grupo e não sentir-se parte dele, um “não pertencimento”,

também é constitutivo da identidade. Todas as pessoas, necessariamente, em sua vida após a primeira infância, pertencem a diversos grupos, exercem diferentes papéis sociais, que têm mais ou menos estabilidade ao longo da vida – o papel social de mãe possui, via de regra, uma estabilidade de maior continuidade ao longo da vida de uma pessoa que o papel profissional, considerando que a ocupação laboral costuma ter uma duração menor que os papéis familiares. É de se esperar, portanto, que existirão diferentes graus de pertencimento ao grupo social de acordo com a permanência daquele papel e do desejo do próprio sujeito de exercê-lo.

A adesão de um indivíduo a um grupo e, por conseguinte, a adesão aos valores partilhados por aquele grupo, constitui-se como uma questão complexa e de alta relevância na pesquisa, já que são muitas as condicionantes que podem influenciar nesse processo, que variam no tempo, no contexto e na intensidade dessa relação do indivíduo com aquele grupo. Uma pesquisa que busca compreender o sentimento de pertencimento deve levar em consideração que esses fatores podem ser muito vastos e que, por isso, coloca-se a necessidade dessa pesquisa de estar aberta a ouvir os participantes para se aproximar de sua realidade a fim de compreender como os próprios sujeitos atribuem sentido aos laços que estabelecem, ou não, nas suas relações cotidianas.

É nesse sentido que compreendemos a categoria pertencimento nessa pesquisa, e que buscamos destacar sua importância nos processos de construção da identidade na complexa relação entre o indivíduo e os diferentes grupos aos quais ele pertence, relações essas mediadas pelas representações sociais, que estruturam o olhar que aqui construímos. A partir desses conceitos, nos voltamos agora para a instituição escolar e para como podemos compreendê-la a partir das ricas contribuições que a TRS pode trazer para esse campo, a fim de subsidiar essa pesquisa sobre pertencimento de jovens do ensino médio sobre a escola.

1.2 Representações Sociais e Escola

A instituição escolar é fundamental na construção do mundo simbólico do sujeito e impacta diretamente em como se constituem as representações sociais das crianças e jovens em escolarização. Moscovici e Piaget concordam que o mundo

como o conhecemos é o mundo construído pelas operações psicológicas (DUVEEN, 1995), e essas operações são diretamente impactadas pela experiência escolar, já que a escola é o lugar socialmente legitimado para a obtenção do saber socialmente produzido pelas gerações que estão adentrando à sociedade. A escola, assim, cumpre um duplo papel de apresentar esse conhecimento bem como operam as estruturas simbólicas mais amplas (modos de se comportar, expectativas sociais, posições socialmente valorizadas e prestigiadas etc.) que irão exercer grande influência sobre como o indivíduo entenderá o mundo e exercerá sua influência sobre ele. É por isso que o estudo das representações sociais apoia a reflexão sobre os processos construídos no âmbito escolar, bem como sua relevância para a constituição dos sujeitos.

Após o lançamento da tese de doutorado de Moscovici, na década de 1960, levou por volta de uma década para que sua teoria tivesse desdobramentos no campo da Psicologia Social, bem como em diversas outras áreas. Pelo caráter interdisciplinar e abrangente da teoria, ela foi apropriada e utilizada em campos como a saúde, assistência social, meio ambiente, as ciências humanas como um todo e, em especial, a educação.

No Brasil, a Teoria das Representações Sociais começou a ganhar espaço no início da década de 1980, com Denise Jodelet (ARRUDA, 1998), que ministrou um curso e assessorou um projeto de pesquisa na área da saúde em Campina Grande, Paraíba, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 1982; posteriormente, a influência da teoria se desdobrou para os estados de Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e mais cidades do sul, centro-oeste, norte e nordeste no Brasil.

Sá e Arruda (2000), ao analisar a difusão da TRS em território nacional, indicam que após a presença de Jodelet na Paraíba, houve uma produção no campo da Psicologia Social que já indicava a presença da TRS dispersa pelo Brasil na década de 1980, vindo a se consolidar no início da década de 1990 em programas de pós-graduação e através das conferências nacionais e internacionais realizadas no país, notadamente o “VI Encontro Nacional de Psicologia Social da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), [...] que deu seguimento às reuniões do grupo de trabalho sobre Representações Sociais, inaugurado no V Encontro” e “a II Conferência Internacional sobre Representações Sociais, também realizado no Rio

de Janeiro”⁶ (SÁ; ARRUDA, 2000, p.19), que consolidaram e ampliaram o trabalho que já vinha sendo realizado na década de 1980. Na pesquisa realizada pelos autores da produção acadêmica entre 1988 e 1997, considerando os campos de interface da teoria, fora da Psicologia Social, a área educacional foi a que mais foram encontradas produções acadêmicas (45,3%), seguida da saúde (28%), serviço social (18%) e sociologia (6,9%). Denise Jodelet (2011) caracteriza a produção intelectual brasileira como um movimento centrado no desenvolvimento da TRS em questões específicas da realidade social do país, que não reproduz a teoria produzida na Europa mas que com ela contribui em diversos campos com sua análise e desenvolvimento teórico.

Como mostra Clarilza Prado de Sousa (2002), a partir das décadas de 1980/90 as investigações na área educacional passam a recorrer a teorias que conciliassem as perspectivas micro e macrosocial na compreensão dos fenômenos próprios da área, ao que as representações sociais possibilitaram “a compreensão de um sujeito socio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, fornecendo condições para a análise de dinâmicas subjetivas” (SOUSA, 2002, p. 286). Para Alves-Mazzotti (2008), a TRS é uma teoria social que, embora relativamente recente no campo das ciências humanas, traz uma grande contribuição para os estudos em educação, uma vez que

[...] a consideração dos grandes sistemas organizados de significações que constituem as representações sociais é útil à compreensão do que se passa em classe durante a interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 40)

O estudo da educação sob o enfoque da TRS se consolidou em diferentes programas de pós-graduação pelo país, bem como em centros e redes de pesquisa (JODELET, 2011), com destaque ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), criado em 2006 sob iniciativa de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Clarilza Prado de Sousa e que congrega, até 2021, pesquisadores de mais de 40 universidades de diferentes países, com sede em São Paulo e o Centro Internacional de Pesquisa em

⁶ Como indicam os autores (SÁ; ARRUDA, 2000), a I Conferência Internacional sobre Representações Sociais aconteceu na Itália, em 1992, por iniciativa de W. Wagner, a fim de romper as fronteiras geográficas da TRS, o que contribuiu para a expansão da teoria na década de 1990.

Representações e Psicologia Social “Serge Moscovici”, vinculado à Universidade de Brasília (UnB). São diversos os grupos de pesquisa ligados a programas de pós-graduação que enfocam as representações sociais no âmbito da educação, dentre os quais gostaríamos de destacar o GPERS-UFMA, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, dentro do qual esta pesquisa se insere. O GPERS-UFMA se inicia como um grupo de trabalho em 2010, sob coordenação da professora Dra. Maria Núbia Bonfim, tornando-se um Grupo de Pesquisa em 2014 e que, até 2020, orientou dissertações de mestrado, coordenou uma pesquisa subsidiada pela FAPEMA, bem como contribui periodicamente com o CIERS-ed. Assim como outros grupos de pesquisa em diferentes universidades brasileiras, distantes do eixo sul-sudeste, o GPERS-UFMA se mantém vivo e produtivo graças ao trabalho permanente de seus participantes que, seguindo os passos dos grupos pioneiros de pesquisa no país, fazem um constante trabalho de investigação social sob à luz das representações sociais. No rol dessas produções, são tratados temas que vão desde a representação de povos indígenas em livros didáticos, passando por comunidades quilombolas, a educação ambiental, a relação social entre coordenador pedagógico e professor, o processo de chegada do estudante da zona rural na escola da zona urbana, a relação pedagógica no âmbito do cotidiano universitário, percorrendo desde o ensino básico até o superior. Esses olhares estão intimamente relacionados à realidade maranhense e são representativos da abrangência e contribuição teórica trazida pelo aporte da TRS a diversas dimensões da educação, que expande o olhar sob este campo tão complexo⁷.

Buscou-se, nessa seção, trazer algumas conceituações a respeito da TRS e sua importância para pensar a constituição da identidade e do pertencimento do estudante. No próxima seção, o surgimento da adolescência será discutido em sua vinculação com a escola, e como contemporaneamente há diversos elementos que permitem caracterizar como se distinguem esses jovens.

⁷ Nesse microcosmo de um grupo de pesquisa, buscamos trazer essa breve caracterização a fim de circunscrever este estudo, bem como apontar como é possível perceber, pela experiência do GPERS-UFMA, o que Jodelet aponta sobre a produção em representações sociais no Brasil, em especial em relação ao seu caráter ligado à realidade social, que busca conectar a teoria às questões que são específicas de nosso território. Além disso, como colocam Sá e Arruda (2000), as teorias e produções são feitas por pessoas, que constituem laços de afetos e afinidade que dão sentido aos caminhos percorridos em conjunto na construção da TRS no movimento brasileiro (JODELET, 2011), ao que nos pareceu importante pontuar que a pesquisa se insere nessa rede em que os afetos compõem o sentido de nosso trabalho.

2. Quem são os estudantes do Ensino Médio?

recuperação da adolescência

é sempre mais difícil
ancorar um navio no espaço

Ana Cristina César⁸

Como ancorar um navio em um porto em que não se conhece a referência? O poema de Ana Cristina César nos instiga na busca pelos referenciais de que fala Moscovici nas ancoragens das representações sociais: é na aproximação daquilo que nos é familiar que somos capazes de reconhecer os objetos e dar-lhes forma e, portanto, recuperar a adolescência.

Nós, os adultos, já fomos adolescentes e passamos por diferentes experiências como tal. Sem dúvida, duas instâncias são marcantes nessa primeira fase da juventude: as vivências na escola e as relações sociais que passamos a estabelecer fora do mundo familiar. Como veremos, a adolescência é um momento importante de desenvolvimento da socialização e de contato com o mundo público, fora do âmbito familiar, bem como de construção da identidade, como vimos na seção anterior.

Não se pretende definir o que “é” o jovem do Ensino Médio, mas refletir sobre quem são esses estudantes, já que os reconhecemos como diversos e partícipes de um momento social distinto dos adultos de hoje. Na busca de ultrapassar um discurso hegemônico sobre “o estudante”, a proposta dessa seção é apontar, em linhas gerais, a complexidade de fatores que marca quem são os jovens desse segmento de ensino. No início, apresentamos a discussão histórica a respeito da constituição da infância e da adolescência como uma construção social, marcando as especificidades da realidade brasileira. Em seguida, discutimos alguns aspectos da constituição do Ensino Médio no Brasil e traços da juventude brasileira partindo da pesquisa de Abramo (2005). No fim da seção, são discutidas algumas dimensões

⁸ Ana Cristina César (1952-1983) foi poetisa, professora, crítica literária e tradutora, e sua obra compõe o movimento da poesia marginal da década de 1970. O poema Recuperação da Adolescência abre o livro *Cenas de Abril*, de 1979.

relevantes para pensar quem são os estudantes de Ensino Médio da cidade de São Luís com referência em uma pesquisa realizada na capital (SILVA, 2015).

A partir desses elementos, esperamos ser possível ancorar nosso navio da adolescência em referenciais seguros que nos permitam avançar no decorrer da jornada desta pesquisa sobre o pertencimento escolar.

2.1 – A adolescência como uma construção social

As instituições sociais são estruturas específicas de cada sociedade, fundamentais para a organização social e a maneira pela qual são consolidadas as categorias pelas quais a cultura opera. Essas instituições, assim, não são naturais, mas produto histórico da interação humana ao longo das gerações, a partir de uma realidade compartilhada pelas pessoas.

A escola é, no sentido aqui tratado, uma instituição social central nas sociedades contemporâneas, espaço marcado pela socialização das novas gerações e que é estruturado a partir de uma historicidade na qual serão encontradas as categorias fundamentais que expressam os ideais educacionais de uma sociedade. Nesse sentido, apresenta as dimensões objetivas e subjetivas características dessas instituições, e é marcada pela construção sócio-histórica da cultura em que opera. Por isso, é necessário analisar como essa instituição se constituiu historicamente e, especificamente para o que se está a tratar, como esse processo consolidou as percepções subjetivas sobre o que é a adolescência e sobre quem são os estudantes.

A emergência da adolescência como é concebida hoje foi uma construção histórica consolidada em conjunto com a escola. Infância e adolescência são períodos marcados da vida em função das representações inerentes a uma determinada cultura, que irá delinear como esses períodos se caracterizam. No caso da sociedade ocidental contemporânea, essa construção se dá pela inserção desses indivíduos em um espaço de aprendizagem distinto do familiar, a fim que o indivíduo seja apresentado a uma parcela do conhecimento socialmente produzido, bem como se desenvolva de determinada maneira tal como preconizado pela cultura. Contudo, a “adolescência”, como é concebida hoje, é um fenômeno relativamente recente.

A adolescência é um período biopsicossocial da vida, que começa na biologia e termina na cultura (SCHOEN-FERREIRA *et all*, 2010), pois seu início se dá pela puberdade, dimensão biológica desse momento da vida, e o término é marcado pela inserção no mundo adulto, na sua dimensão psicossocial. Os adolescentes, em diferentes momentos históricos, são vistos como rebeldes, impulsivos, mas também como alegres, cheios de energias e potencialidades, pessoas em um momento turbulento e contestatório da existência. Como veremos, essas percepções vão se construindo ao longo da história até o presente, em que a adolescência encarna os dilemas sociais de uma sociedade vê seus referenciais de ancoragem desfacelados.

A palavra “adolescência” deriva do verbo latim *adolescere*, crescer. Desde a Antiguidade Clássica existe uma palavra específica para designar um determinado período da vida intermediário entre a infância e o mundo adulto que, contudo, não é linear até os tempos atuais. Como indica Coutinho (2009), na Grécia Antiga a marca do fim da infância era a educação nos internatos, em que a socialização do sujeito passava a ser conduzida pelo Estado. Esse período se encerrava com a emancipação da família de origem pela constituição do próprio núcleo familiar, através do casamento. Em Roma, a iniciação do jovem à vida pública era decidida pelo pai, em que o ritual iniciático começava quando o jovem tinha a permissão do pai de vestir uma roupa ritual, abandonando seus artefatos infantis. Em geral, pode-se dizer que na Antiguidade Clássica os jovens de sexo masculino passavam por mais etapas desse momento da entrada na vida adulta, ao mesmo tempo que as mulheres, embora também tivessem esse momento intermediário entre ser criança e adulta, entravam na vida adulta mais cedo através do casamento. Tanto que é significativa a observação de Coutinho no que se refere ao fato que o termo *adulescens* designar apenas jovens do sexo masculino nesse período. O que caracteriza esse período é que a iniciação à sociedade estava marcada pela centralidade do Estado na conformação do sujeito que se queria formar.

Durante a Idade Média, a educação desses que estão a entrar na sociedade é reservada à família e à convivência comunitária. A introdução do sujeito no mundo do trabalho se dá no período que hoje designamos como infância, assim que aquela pessoa já for capaz de realizar as tarefas necessárias à reprodução da vida material de sua família. Raras eram as pessoas, nesse período histórico, que conheciam sua idade individual, e o cotidiano medieval era marcado pela convivência coletiva em

todos os espaços, com pouco ou nenhum lugar, físico ou simbólico, para o exercício da individualização ou da privacidade. Como aponta Ariès (2017), não havia distinção da vida da criança, após a fase de dependência da mãe ou da ama, do mundo dos adultos. As crianças, aproximadamente a partir dos sete anos, já passavam a conviver no mundo dos adultos e partilhar de sua vivência enquanto aprendizagem do mundo social. Neste período, os diferentes grupos sociais também conviviam, sendo a vida comum prevalente como forma de vivência social. A escola está presente nesse período, inicialmente, na instrução religiosa, pouco a pouco se expandindo a outros domínios, em especial às universidades e ao campo da arte.

Contudo, o central na iniciação na vida comum medieval era aprender o trabalho (e decorrentes códigos sociais de classe) do pai, dando continuidade ao ofício da família, fosse ele na agricultura, artesanato ou da nobreza (que iniciava seus filhos na cavalaria). É possível, então, caracterizar que, durante a Idade Média, a socialização secundária está muito mais voltada à participação na vida comunitária e na aprendizagem de ofícios.

Nesses dois momentos, o processo de socialização dos sujeitos estava voltado à integração em uma sociedade com papéis claros sobre os lugares a serem ocupados. Seja pela educação estatal, seja pela educação comunitária, os lugares sociais eram bem definidos, e havia certa previsibilidade do que esperar na vida adulta, no momento de emancipação da família de origem. Isso não acontece na contemporaneidade, em que o individualismo se contrapõe à vida coletiva de outrora, num contexto social em que o adolescente carece dos referenciais tradicionais de que lugar ocupar nessa sociedade em constante transformação.

Entre os séculos XV e XVIII, segundo Ariès (2017), havia a construção de um sentimento de família e de infância, fortalecido por uma concepção de educação escolar como uma instituição que deveria educar as crianças. Passou-se a admitir que as crianças não estariam preparadas para a vida em comum e que seria necessário colocá-las em uma “espécie de quarentena” antes delas ingressarem no mundo adulto.

Neste ponto, cabe salientar que a teoria de Ariès está voltada para a realidade europeia e, como bem pontua Priore (2010), é relevante para pensar o caso brasileiro, mas precisa de ressalvas. Pensar a constituição da infância no Brasil deve levar em conta o passado colonial e escravagista que marca o país, bem como

as consequências sociais, econômicas e culturais que esse contexto carrega. O desenvolvimento do sentimento de infância no Brasil não se deu de forma idêntica ou correlata ao europeu, contudo, a análise de Ariès nos é válida para pensar as estruturas pelas quais compreendemos aquilo que denominamos adolescência e como ela se constituiu como um fenômeno histórico, mas sempre salientando as peculiaridades conjunturais que se colocam em questão no fenômeno analisado.

A diferenciação entre as etapas da infância se deu, ao menos até o século XIX, entre primeira infância (idade pré-escolar) e segunda infância (entrada na escola, por volta dos 10 anos de idade). Nas escolas europeias, até o século XIX, era comum que rapazes de 10 a 14 anos, de 15 a 18 anos e de 19 a 25 anos frequentassem as mesmas classes, sem que a convivência entre essas diferentes faixas etárias causasse escândalo. Apenas a partir do século XIX que se inicia uma etapa de distinção entre os diferentes períodos do que até então fora conhecido como “segunda infância”, particularmente pelas divisões operadas no âmbito escolar e pela difusão, entre a burguesia, do Ensino Superior.

É no século XX que a concepção de adolescência se consolida e emerge como uma questão social. Como aponta Coutinho (2009),

[...] A adolescência é um conceito construído na Modernidade romântica, sendo atravessado por inúmeros fatores sociais, culturais e políticos, que se fazem representar principalmente pela instauração do paradigma individualista no Ocidente. (p. 237).

O adolescente se encontra, então, em uma sociedade onde o paradigma é o individualismo, em que ele mesmo deve traçar as próprias referências, em um tempo caracterizado pela mobilidade e, conseqüentemente, dificuldade de ancoragem em um determinado grupo social. Encontramo-nos em um tempo em que o individualismo libertário dos anos 1960/1970 encontrou sua expressão máxima, sendo fortalecido pela expansão do neoliberalismo e seus ideais na sociedade – ao sujeito é imputada toda a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desligado da coletividade e da herança simbólica compartilhada. Nesse contexto de errância, Coutinho, em seu estudo pautado na psicanálise e nas ciências sociais, postula a adolescência como sintoma social moderno, de uma sociedade em transformação que idealiza a adolescência como momento de liberdade e gozo, ao mesmo tempo em que é incapaz de fornecer referências sólidas para lastrear o caminho desse

jovem: “o mal-estar adolescente, caracterizado essencialmente pela falência das ancoragens subjetivas no coletivo torna-se paradigmática da situação de todo sujeito no mundo contemporâneo.” (COUTINHO, 2009, p. 238).

Contudo, a autora aponta também que os agrupamentos modernos, em alguns trabalhos referidos como “tribos urbanas”, correspondem a uma nova modalidade de laço social, que se fortalece pelo sentimento de pertencimento identitário àquela microcultura, ainda que os pertencimentos às diferentes “tribos” possam ser efêmeros, pois criam espaços simbólicos em que esses adolescentes podem se ancorar.

Na caracterização do nosso estudante, isso tem duas consequências que impactam nas condições do tempo em que estão inseridos: por um lado, são estimulados a vivenciar esse período idealizado de total liberdade, mas sem referência de onde chegar, e podem encarnar os comportamentos relacionados a esse paradigma, que vão desde a violência até um hiperprodutivismo (basta pensarmos nos jovens que se encontram no final do Ensino Médio e o anseio de ingresso ao ensino superior, em um clima de competitividade e de “última chance” de ter sucesso na vida acadêmica). Por outro lado, o jovem pode recusar esse paradigma, o que se relaciona com a melancolização do laço social (DOUVILLE *apud* COUTINHO, 2009, p. 239), que leva ao isolamento, à imobilidade, à ausência de perspectivas futuras justamente por não ter “onde” nem “como” encaixar-se socialmente numa cultura em que a referência foi construída no Eu, e não a partir de uma Alteridade.

Como pontuamos anteriormente, a experiência do adolescente brasileiro não pode, contudo, ser vista sem pensarmos nas questões estruturais do seu desenvolvimento histórico e cultural. A obrigatoriedade do Ensino Médio é bastante recente (década de 1990, com a LDBEN), o que fez com que historicamente os filhos da classe trabalhadora tivessem reduzido acesso a esse segmento de ensino. Como indica Priore (2010), as demandas do mundo do trabalho sempre estiveram presentes na socialização das crianças das classes trabalhadoras brasileiras, retirando-as precocemente das escolas, quando havia acesso a essas. Em uma sociedade marcada pela experiência da escravidão, do racismo e das profundas desigualdades sociais, a emergência da juventude é também caracterizada por essas marcas sociais. Contudo, como lembra Helena Abramo, enquanto processo

social, a “vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta” (ABRAMO, 2005, p. 43), ou seja, a juventude não é entendida mais meramente como um estágio intermediário entre a infância e a vida adulta, momento de moratória, de aprendizagem de ser adulto, mas é uma etapa da vida em que se vivem múltiplas instâncias de socialização, aprendizagens, laços de sociabilidade e significações em diferentes âmbitos sociais, dentre os quais a escola. Nesse sentido, a adolescência, como primeiro momento da juventude, é a porta de entrada para essa fase significativa da vida, para o qual o paradigma da experiência burguesa europeia nos é útil, contudo, não único e suficiente. Dessa forma, nos voltamos, a partir de agora, para o entendimento de como se constroem as múltiplas experiências da juventude, em específico da adolescência durante o Ensino Médio e, em especial, na cidade de São Luís, a fim de nos aproximar dos estudantes que participam desta pesquisa.

2.2 – O jovem no Ensino Médio

No Brasil, a instituição escolar foi constituída a partir da colonização europeia sob os moldes da educação naquele continente. Saviani (2019) identifica quatro períodos na história das ideias pedagógicas no Brasil: no primeiro, entre 1549 a 1759 há o monopólio da educação por representantes da Igreja Católica, notadamente jesuítas, e da Pedagogia Tradicional; o segundo, após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, é marcado pela incorporação de ideias pedagógicas inspiradas no Iluminismo e no Positivismo e no Estado como responsável pela instrução pública; o terceiro, a partir de 1932, destaca-se pela coexistência entre a Pedagogia Tradicional de inspiração católica e a Pedagogia Nova, dos Pioneiros da Educação Nova; o quarto período se inicia em 1969 com as reformas da Ditadura Militar baseadas em uma pedagogia tecnicista. Desde então o debate em torno das ideias pedagógicas no país contaram com diversas resistências a essa concepção produtivista de educação, embasadas pelas teorias crítico-reprodutivistas (Bourdieu, Passeron), nas ideias construtivistas (Piaget), na pedagogia crítica (Paulo Freire) e histórico-crítica (Saviani).

Um marco pedagógico importante é a emergência, na década de 1930, da Escola Nova, que se contrapõe ao ideário da pedagogia tradicional. Nesse

momento, a educação foi colocada na agenda política como responsabilidade do Estado, centrada tanto nas necessidades sociais de formação das futuras gerações (na “iniciação social”) quanto nas demandas do desenvolvimento do indivíduo (concepções biopsicológicas da criança), ou seja, “coloca a criança no centro do processo educativo” (SAVIANI, 2019, p. 299). É a partir desse momento que as necessidades do estudante passam a ser consideradas como relevantes para pensar os processos dentro da escola e como se iriam instituir as mudanças a serem realizadas dentro do espaço escolar.

Outro momento de destaque que trazemos para a pesquisa se refere às contribuições de Paulo Freire (2018) sobre quem são os estudantes: contrapondo-se à visão tradicional (educação bancária) de que o discente seria uma *tabula rasa*, o educador defende uma postura em que a educação é entendida como um processo de construção que se dá entre educador e educando, onde ambos se educam mediados pelo conhecimento pois, ao reconhecer que o discente possui conhecimento, reconhece-se sua potência de também ensinar ao educador. O educador, aqui, adota essa postura de abertura ao novo, de constante revisão e disponibilidade de aprender, o que acaba espelhando a mesma disposição em seus alunos.

Embora Freire parta da experiência com a educação de adultos para pensar essa dinâmica, essa concepção nos ajuda a refletir sobre o fazer pedagógico no âmbito do Ensino Médio, em que os jovens também possuem conhecimentos, experiências e saberes relacionados à sua trajetória de vida e estão construindo seus olhares críticos sobre o mundo. A escola, nesse sentido e em especial nessa fase da escolarização básica, tem o compromisso de fomentar uma educação que trabalhe com essa potência do adolescente de, pelo pensamento abstrato e complexo, construir um olhar crítico sobre a sociedade e agir sobre ela, não reproduzindo os discursos dominantes, mas de uma forma emancipatória, que o permita entender seu lugar social comprometido com uma sociedade mais justa, igualitária e livre de discriminações.

2.2.1 – Os estudantes do Ensino Médio

O acesso ao Ensino Médio como etapa obrigatória da escolarização é recente no Brasil. Na LDBEN, em 1996, essa etapa da escolarização é definida como parte da educação básica, mas passa a ser obrigatória somente a partir de 2013. A inserção dos filhos da classe trabalhadora nessa etapa da escolarização é, portanto, recente historicamente, o que traz a necessidade de considerar que ainda está em curso o processo de real acesso dessa parcela à escola. É possível dizer que o Ensino Médio está em instituição, cercado por debates que visam compreender o sentido desse segmento, se deve ser voltado à formação acadêmica ampla ou para o mercado de trabalho, quais são os sentidos que adquire para os discentes e como pode acompanhar os processos de transformação social.

A escolarização básica obrigatória no Brasil compreende o Ensino Fundamental e Médio, com início entre 5 e 6 anos e término entre 17 e 18 anos, o que significa dizer que um jovem de 18 anos que concluiu a escolarização básica no período ideal terá passado 12 anos de sua vida na escola.

Ainda que o acesso à escolarização não seja garantia da qualidade da formação, o acesso ao Ensino Médio, apesar de ter expandido nas últimas décadas, ainda é bastante limitado. No Brasil, até 2019 (IBGE, 2020), menos da metade dos brasileiros com 25 anos ou mais (48,8%) concluiu o Ensino Médio (na região Nordeste o índice é de 60,1%), e no estado do Maranhão, segundo o Censo da Educação Básica de 2019 (INEP, 2020a), pode-se constatar a diminuição de 30% das matrículas na 3ª série do Ensino Médio em relação às matrículas no 1º ano de 2016, o que indica que, de cada 3 jovens que se matriculam na primeira etapa do Ensino Médio, apenas 1 consegue chegar à última. Constata-se, assim, que existe um severo gargalo pelo qual passam esses estudantes, o que impede um a cada três estudantes que ingressam no Ensino Médio de finalizar sua escolarização no período esperado de três anos. Outra característica do Ensino Médio é a distorção idade-série, mais acentuada entre estudantes do sexo masculino – 40% (INEP, 2020b) diante de 28,9% do sexo feminino na 2ª série –, que se mantém ao longo de todas as séries da escolarização básica.

A fim de indicar mais elementos para ancorar nossas reflexões acerca do objeto proposto na pesquisa, buscamos no estudo conduzido por Helena Abramo e Pedro Paulo Branco (ABRAMO; BRANCO, 2005) com jovens de todo Brasil, realizada em 2003, alguns temas para pensar a respeito de categorias que impactam na vida de jovens brasileiros. O estudo em questão foi realizado com jovens de 15 a 24 anos, via questionário fechado e aplicado em larga escala, contando com 3.501 entrevistas.

É necessário salientar que a população da amostra é maior do que a da pesquisa em questão – os adolescentes são o primeiro momento da juventude, esse termo mais abrangente que o primeiro, compreende até o primeiro momento da vida adulta. Mesmo assim, no estudo de Abramo e Branco há distinções sobre a faixa etária dos adolescentes. A segunda ressalva é sobre o período, já que a pesquisa foi realizada há quase 20 anos – o que nos pareceu, inclusive, interessante do ponto de vista geracional, pois retrata uma juventude da geração anterior a que vivemos. O jovem de duas décadas atrás é hoje o adulto que trabalha com esses estudantes, como é a pesquisadora, por exemplo, e muitos dos professores e pais dos estudantes. Nesse sentido, o estudo indica elementos que dialogam com o cotidiano da juventude dos anos 2000, que conversam com a realidade dos jovens contemporâneos de diferentes formas e nos ajudam a pensar a geração que hoje está na escola.

De forma geral, a pesquisa aponta que a juventude era vivenciada de uma forma positiva e que havia perspectivas otimistas em relação ao futuro, bem como uma visão crítica em relação à sociedade. Quando perguntados a respeito das piores coisas sobre ser jovens, as três principais respostas foram: não tem nada de ruim, conviver com riscos, falta de liberdade. Educação era um assunto que interessava muito a essa geração: na pergunta espontânea, foi o tópico mais lembrado entre os assuntos que mais interessavam atualmente, sendo também o mais citado dentre questões em questionário fechado. Educação também foi considerado o assunto mais relevante a ser discutido com os pais ou responsáveis e o assunto mais importante a ser discutido pela sociedade, em cenário de questionário estimulado.

Na opinião sobre a importância da escola, a maioria dos jovens acreditava que a escola era muito importante para seu futuro profissional, para entender a

realidade, para coisas que faz no dia a dia, para se fazer amigos e para conseguir trabalho naquele momento (perguntas estimuladas, que tiveram grau alto de concordância, entre 76% e 58%). Mas, na questão seguinte, ao perguntar a opinião sobre o posicionamento da escola, ao questionar se a escola “entende os jovens”, essa a questão foi a que mais recebeu a resposta “mais ou menos”: 58%. Como veremos na análise dos dados desta pesquisa, as questões acerca da subjetividade são aquelas mais difíceis de responder (com mais respostas em branco, com respostas vagas) e, portanto, de maneira análoga, a questão que pede para analisar se há entendimento pela escola dos jovens é a que menos foi avaliada positiva ou negativamente.

Outra questão interessante fala da importância das instituições sociais. São citadas diversas instituições, como: família, professores, igreja e padres católicos, polícia e demais categorias. Sobre professores a “confiança total” foi confirmada por 51% e “confiança até certo ponto” por 39%, o que soma 90% dos respondentes, indicando uma visão positiva da juventude sobre o professorado – a única instituição com maior aprovação é a família. É possível, aqui, enxergar a importância das instituições sociais na socialização primária e secundária na juventude, que ancora seus referenciais de confiança naquilo que lhes é mais íntimo e próximo, ou seja, as instituições sociais com as quais teve o primeiro contato social, a família e a escola.

Na conclusão a respeito dos dados sobre educação, Abramo propõe a seguinte reflexão, a partir da multiplicidade de fatores indicados pelos jovens sobre temas de interesse para discussão com dimensão social e política:

[...] Essa diferenciação de âmbitos pode nos ajudar a questionar análises muito difundidas sobre o acentuado individualismo desta geração de jovens, por estar mais voltada para assuntos da vida pessoal do que para os da vida social. Talvez seja necessário levar em conta a complexidade das dimensões da vida dos jovens, seus lugares de vivência e espaços de desenvolvimento de suas experiências e referências, para se aproximar de uma visão mais abrangente de seus valores e posturas. (ABRAMO, 2005, p. 65)

2.2.2 – Quem são os estudantes de Ensino Médio em São Luís?

Vimos, até agora, que a adolescência, como primeira etapa da juventude, é um momento marcado pela multiplicidade e pela participação em um mundo social

no qual a vivência escolar influencia na construção desse sujeito. Não é possível falar do estudante no singular, pois não há “o adolescente” no singular: são muitos os grupos e as possibilidades de compreender como se caracterizam os estudantes do Ensino Médio. Para contribuir com esse movimento de aproximação com as diversas expressões da juventude que se encontram no meio escolar, serão elencadas algumas dimensões que têm influência direta na vida desses jovens e impactam no seu cotidiano, na forma como se veem, como se relacionam entre si, como estabelecem os laços de solidariedade, e como buscam se diferenciar, no percurso de desenvolvimento de sua personalidade e consolidação da individualidade e do pertencimento. Essas dimensões foram propostas a partir da observação da realidade dos estudantes, bem como aspectos relevantes em sua realidade social, considerando o contexto histórico e cultural da sociedade brasileira, que levam em consideração seis dimensões de análise: classe social; raça; gênero; sexualidade; origem geográfica e local de moradia e; acesso à informação e à tecnologia.

2.2.2.1 – CLASSE SOCIAL

De acordo com a pesquisa *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* conduzida por Miriam Abramovay (2015) com estudantes do Ensino Médio, em que os discursos dos próprios discentes foi a base para a pesquisa, o estudante da escola pública do Ensino Médio, em geral no país, pertence às classes sociais com menos acesso a renda, se autodeclara negro ou pardo, é cristão (católico ou evangélico), possui, em relação aos pais, relativa possibilidade de mobilidade social, relatam pouco acesso a bens culturais e opções de lazer. Sobre este último ponto, a pesquisa indica que o pouco acesso ao capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992) compromete o processo de socialização e desenvolvimento da aprendizagem. A escola é um lugar social privilegiado para que o jovem que não pertence às classes dominantes tenha acesso aos bens culturais socialmente valorizados, e quando isso não acontece as condições para a reprodução das estruturas sociais de dominação são reforçadas. Como mostra a pesquisa de Paulo C. Garré Silva (2015), realizada no âmbito do mestrado em

Ciências Sociais da UFMA, que buscou analisar a correlação entre a estratificação social, escolar e linguística no processo de reprodução ou transformação social, a partir de uma amostra de estudantes de Ensino Médio da cidade de São Luís, analisando os dados socioeconômicos dos discentes de escolas privadas, escolas públicas seletivas e não seletivas⁹, os indicadores sociais entre os jovens das escolas públicas não seletivas são os mais desfavoráveis possíveis: moram em bairros de classe baixa¹⁰ ou média-baixa, os pais ou responsáveis ocupam as qualificações mais precárias e mal remuneradas, os genitores desses estudantes alcançam patamares menos elevados de estudo em relação aos da escola privada (enquanto 50% dos pais das escolas particulares têm ensino superior, esse número é de 12,5% nas escolas públicas).

[...] A cultura escolar dos progenitores é um fator fundamental para que os filhos tenham sucesso na vida escolar, a escolaridade dos progenitores é projetada como horizonte mínimo para os filhos, assim, é evidente que os filhos de pais com nível de escolaridade mais elevado têm maiores possibilidades de terem sucesso escolar. Devido aos pais e mães dos estudantes das escolas privadas terem escolaridade e profissões mais elevadas, esses estudantes têm mais possibilidades de escolhas, tanto em relação ao estabelecimento de ensino como em relação a sua escolha profissional, que aumentam consideravelmente em relação aos estudantes das escolas públicas, especialmente das escolas públicas não seletivas. (SILVA, 2015, p.72).

O horizonte de possibilidades do jovem da escola pública, como se vê, é mais restrito que o do estudante da escola privada, que goza de melhores condições iniciais de acesso e continuidade da escolarização por estar, inicialmente, em uma situação mais favorável por pertencer a uma classe social com maior acesso a recursos financeiros e, conseqüentemente, capital cultural, social e simbólico (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Considerando que a estrutura da escola, enquanto uma instituição social, tende a reproduzir as condições sociais de dominação, privilegiando um capital cultural ao qual o estudante pobre não tem acesso no meio familiar e social, há um favorecimento aos jovens que pertencem às classes sociais que mais se aproximam dos grupos dominantes.

⁹ Os dados foram coletados em 2015.

¹⁰ Foram mantidas as nomenclaturas utilizadas no estudo citado.

Reconhecer esse fato não é aderir a um determinismo que defenda que as condições sociais irão determinar a trajetória de vida, mas sim aponta a necessidade de ter em perspectiva que o estudante pobre enfrentará, em seu percurso, mais obstáculos para chegar a determinados lugares sociais que o jovem das classes ricas. Esses obstáculos decorrem não apenas da limitação econômica, mas aparecem nas seis dimensões aqui elencadas.

Ao pensar na escolarização, o impacto se dará no acesso a todos os níveis de escolarização, desde o ensino fundamental até o superior. Para que se tenha dimensão do impacto da renda na escolarização, de acordo com dados do IBGE¹¹, em 2018, a evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos que pertenciam aos 20% da população com menores rendimentos era de aproximadamente 12%, ao mesmo tempo que esse índice entre aqueles que pertenciam aos 20% com maiores rendimentos, na mesma faixa etária, era de aproximadamente 1%. De acordo com pesquisa do BID, citado por Abramovay (2015), enquanto 85% dos estudantes mais ricos do Brasil terminam o Ensino Médio, 28% dos jovens mais pobres conclui essa etapa da escolarização. No Maranhão, estado com o maior percentual de pessoas que vive abaixo da linha da pobreza (53%) no país, esse quadro tende a ser ainda mais acentuado.

2.2.2.2 – RAÇA

Utilizar o conceito de raça é problemático uma vez que esse termo passou a ser empregado para diferenciar grupos de pessoas no contexto do determinismo biológico, corrente de pensamento europeia do século XIX que propunha uma hierarquização entre as raças, em que os africanos e seus descendentes estariam na porção inferior da escala, os europeus e seus descendentes na superior, e indígenas e asiáticos ocupariam uma escala intermediária. Essa concepção associa características comportamentais à cor da pele, atribuindo aos estratos superiores (brancos) os atributos mais desejáveis, e aos inferiores aqueles mais indesejáveis. Em um país que passou por quase quatro décadas de escravidão e colonialismo, as marcas das teorias racistas ainda são presentes na sociedade, e têm impacto direto

¹¹ Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE, 2022a.

em como as pessoas que pertencem a um ou outro grupo são tratadas e no acesso às oportunidades sociais.

Raça é o termo utilizado pelo IBGE na realização de suas pesquisas, e designa a autodeclaração da cor da pele entre branco, preto, pardo, indígena e amarelo (negros é a referência ao grupo de pretos e pardos). No Brasil, o percentual aproximado da população que se declara branca (IBGE, 2020) é de 43%, preta 9%, parda 47% e amarela ou indígena 1%. Para os fins da reflexão aqui proposta, optou-se pela utilização do termo raça pelo impacto do racismo na vida social, bem como por ser a nomenclatura dos órgãos oficiais.

O Maranhão é o estado com o segundo maior número de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas (77%), conta com mais de 800 comunidades quilombolas reconhecidas, incluindo o primeiro território quilombola urbano, no bairro da Liberdade, na capital do estado, e tem um histórico de luta contra o racismo e pela promoção da igualdade social protagonizado pelos movimentos sociais. Contudo, os impactos da discriminação e do racismo são ainda parte do cotidiano e relevantes para a compreensão de como se caracterizam os estudantes.

Os entraves sociais decorrentes de uma baixa inserção econômica, no Brasil, são amplificados quando cruzados com a raça, já que, entre os 10% mais pobres da população, 75% são negros. Essa desigualdade social decorrente do racismo é explícita na educação: em 2018, a taxa de analfabetismo era de 4% entre brancos e 9% para a população negra. Dentre os jovens fora da escola, 12% são brancos e 19% são negros. De todos os adolescentes brancos e negros de 15 a 17 anos, dados (INEP, 2018) apontam que 81% dos jovens brancos não apresentam distorção idade-série, já dentre os jovens negros esse percentual é de 73%. O grupo de estudantes brancos têm melhores índices também na aprovação, menor distorção idade-série, menor taxa de abandono e maiores notas no Saeb e no Enem.

No estado do Maranhão, de acordo com dados do IBGE (2020), dentre os jovens negros na faixa etária entre 18 e 24 anos, apenas 28,2% frequenta a escola, o que indica uma alta vulnerabilidade dessa população a não continuar os estudos após a conclusão da escolarização básica – na capital maranhense, esse índice é de 37,9%, o que indica uma condição estrutural melhor em relação ao interior do estado. Esse mesmo percentual entre as pessoas brancas, para a mesma faixa etária, era de 42,7% no período analisado.

2.2.2.3 – GÊNERO

O gênero talvez seja um dos elementos mais decisórios na socialização das crianças, que antes mesmo de nascerem já têm atribuídas expectativas de comportamento social associadas ao seu sexo biológico. As desigualdades sociais sofridas por mulheres, que vivem em uma sociedade patriarcal e que, portanto, privilegia os homens, são causas de entraves sociais para o acesso a oportunidades de trabalho e renda, como pode ser constatado no fato de que, embora as mulheres estudem mais anos, em média, que os homens, recebem menores rendimentos (IBGE, 2021). Essa aparente contradição pode ser explicada pelo fato de que, por saberem dos entraves sociais causados pelo seu gênero, as mulheres se dediquem mais aos estudos para buscar acessar oportunidades menos desiguais de renda e trabalho. Por outro lado, é necessário lembrar que o fato de os homens estudarem menos está também relacionada à inserção precoce no mercado de trabalho, em função da satisfação das condições materiais da família. Nem sempre é uma escolha do jovem abandonar a escola ou atrasar seus estudos, mas sim uma imposição do contexto social, que dialoga com os entraves causados pela renda.

No que tange ao debate de gênero no âmbito escolar, um estudo nos chamou a atenção para o papel que a escola pode desempenhar no cotidiano das mulheres mas, muitas vezes, não exerce. Em pesquisa realizada com duzentas jovens autodeclaradas negras, estudantes da cidade de São Luís (JESUS; MONTEIRO, 2016), que cursavam o Ensino Médio nos turnos vespertino e noturno. A pesquisa constatou que os principais meios para obtenção de informação sobre sexualidade são os amigos, seguido da família e televisão (estando a escola em quarto lugar) e que 80% nunca havia sido informada sobre a existência de programas de saúde voltados para a população negra. O papel do professor, nessa pesquisa, como difusor das informações, é também destacado pelas autoras:

A pesquisa revelou também que os professores aparecem como os principais articuladores das informações específicas sobre saúde da população negra no processo educacional, indicados em 42,5% das respostas das estudantes. (p. 658)

Como veremos na análise dos dados da pesquisa, a relação dos professores com os estudantes é fundamental para entender as relações de pertencimento no âmbito escolar. Esse estudo chama a atenção para a importância da atuação do professor, a baixa disseminação de informação sobre as especificidades relativas à saúde da mulher negra, a despeito da necessidade pontuada pelas autoras do estudo. Esse aspecto reforça as características do racismo estrutural e as barreiras sociais para que essas jovens tenham acesso a condições de escolarização de qualidade.

Interseccionalidade é o conceito que busca dar forma às condições específicas que determinados grupos sociais, como mulheres negras, enfrentam diante de questões estruturais que se deparam cotidianamente por se encontrarem, simultaneamente, em dois ou mais grupos que são alvo de discriminação social. Categoria desenvolvida pelo feminismo negro para tratar das especificidades desse grupo social, é visível pelos dados da pesquisa trazida a importância de tratar dessas questões no âmbito escolar para não invisibilizar as diferentes opressões que estudantes negras passam ao longo de sua trajetória de escolarização.

2.2.2.4 – SEXUALIDADE

O conceito de sexualidade refere-se ao direcionamento do desejo afetivo e sexual por um ou mais gênero. Em um contexto social heteronormativo, os sujeitos que têm sexualidades diferentes do que é considerado o “normal” ou “desejável” sofrem diversos tipos de discriminações e violência. Como vimos, a adolescência é um momento do desenvolvimento biopsicossocial, em que as questões em torno da sexualidade emergem e passam a compor o cotidiano dos jovens, ainda que não tenham vida sexual ativa. É um momento de descobertas, inseguranças e conflitos e que, por a sexualidade ser um tabu e pouco discutida de maneira informativa e científica, constitui-se como uma dimensão importante da realidade dos jovens.

Segundo a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015, realizada em 2015 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2016), 73% dos jovens entre 13 e 21 anos que se identificam como LGBTQIA+ foram agredidos verbalmente na escola em função de

sua orientação sexual. Destes jovens, 23% relata que essas agressões são frequentes. Agressões físicas foram relatadas por 25% dos jovens. A maioria dos participantes da pesquisa também indicou se sentir inseguro na escola (60%), e que o maior medo se dá no banheiro e nas aulas de educação física. A maior parte dos jovens também nunca presenciou a intervenção de um profissional da escola em uma situação de homofobia e que as questões ligadas ao tema não são trabalhadas em sala de aula. Apesar disso, mais de 60% se sente a vontade para conversar com os professores sobre esse tema, e quase 90% já conseguiu identificar um profissional na escola que acreditava ser acolhedor dos estudantes LGBTQIA+.

Nesse ponto é visível a necessidade do acolhimento dos profissionais da escola pelo professor que, como vimos, é um ponto de espelhamento do jovem na construção do sentimento de pertencimento à escola. As relações sociais acolhedoras, que sejam um ponto de identificação e conforto, tendem a fortalecer os laços dos estudantes com a escola e favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento de forma geral.

2.2.2.5 – ORIGEM GEOGRÁFICA E LOCAL DE MORADIA

A origem geográfica vai ser componente nos ajuda a compreender as possibilidades de acesso dos jovens ao capital cultural, e proporciona diferentes oportunidades sociais a jovens que tenham nascido em capitais e fora delas, bem como na zona urbana e rural, e também à região geográfica do país.

Os indicadores sociais brasileiros que se referem à educação mostram grande disparidade do acesso à escolarização entre a região Sul e Sudeste em comparação ao Norte e Nordeste, que expressam uma relação de poder entre as regiões que concentram mais recursos financeiros e, portanto, têm mais acesso a oportunidades educacionais, que os que têm menos recursos. As desigualdades educacionais refletem desigualdades sociais mais amplas (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014): enquanto no Nordeste os índices de analfabetismo, evasão escolar e distorção idade-série são os maiores do país, na região Sul são os menores.

No que se refere à localidade onde nasceram, pensando na realidade do estado do Maranhão, os jovens que habitam na região metropolitana de São Luís têm vantagens em relação aos que nasceram no interior, por ser na capital a

concentração do maior número de universidades e escolas, acesso a equipamentos públicos de saúde e lazer, bem como equipamentos culturais importantes no desenvolvimento da aprendizagem. No que tange ao local em que residem, jovens que habitam as regiões centrais e com maior concentração de renda na capital têm vantagens no acesso aos recursos citados em relação àqueles que habitam a zona periférica e demais cidades da região metropolitana. Isso significa que um jovem que more e estude na região central de São Luís têm mais acesso às oportunidades educacionais que a cidade oferece do que um estudante da periferia ou de uma região distante do centro.

Nas escolas analisadas, uma se localiza na região central da cidade, e a outra em um bairro periférico, contudo, os alunos da escola da região central vêm de toda a ilha de São Luís, inclusive de cidades vizinhas para estudar, já os estudantes do C.E. Santa Teresa residem no bairro da Cidade Operária. A relação da escola com o território pode ser, como veremos, um fator que contribui para o estreitamento das relações de pertencimento entre os atores sociais envolvidos no cotidiano escolar no caso do Santa Teresa.

2.2.2.6 – ACESSO A INFORMAÇÃO E TECNOLOGIA

O desenvolvimento tecnológico tem forte impacto na socialização de crianças e adolescentes, tendo os meios de comunicação em massa se fortalecido nas últimas décadas como agentes de socialização (ABRAMOVAY, 2015). Nesse contexto, as redes sociais e o acesso ao celular e à internet também vêm adquirindo especial importância na forma como os jovens se veem, como se relacionam entre si, como se relacionam com os adultos e com o conhecimento. O ciberespaço (LEMOS, 2004) é modulador de novas identidades e formas culturais na contemporaneidade, constituindo-se como forma e conteúdo cultural ao mesmo tempo. Segundo o autor,

[...] Muito mais do que um simples fenômeno tecnológico, a cibercultura caracteriza-se por dinâmicas sócio-comunicacional, em muitos aspectos, inovadora. A cibercultura contemporânea é fruto de influências mútuas, de trabalho cooperativo, de criação e de livre circulação de informação através dos novos dispositivos eletrônicos e telemáticos. (LEMOS, 2004, p. 16)

O desafio dessa cultura é partir de uma dissolução no global e uma ancoragem fechada em si mesma. Com todas as possibilidades abertas, onde se ancorar? Aqui retomamos a epígrafe que abre a seção 2 desta pesquisa e o dilema que cerca o estudante adolescente do ensino médio, imerso nas culturas digitais em um mundo sem referenciais estáveis: como ancorar um navio no espaço, onde encontrar os espaços de pertencimento se os referenciais mudam a todo momento?

A própria cibercultura pode oferecer uma resposta a esse dilema, quando coloca em contato indivíduos que se identificam com um determinado grupo, propõe comunicações e dá acesso a informações que seriam mais difíceis fora desse espaço, dá acesso a diferentes culturas e formas de pensamento, permite ampliar discussões dos grupos minoritários e o reconhecimento e a reivindicação de direitos.

O acesso às redes sociais e ferramentas tecnológicas por essa geração é parte incontestável da socialização dos adolescentes, e fator importante para compreensão da sua relação com o meio escolar. De acordo com a PeNSE, conduzida pelo IBGE com o Ministério da Saúde e o MEC, comparando os dados de 2009 e 2019, de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, o acesso a celular cresceu 13 pontos percentuais no período, passando de 73,7% para 86,7% entre estudantes de escolas públicas e privadas, ao mesmo tempo que o acesso a internet nos lares de estudantes de escolas públicas cresceu de 43,9% em 2009 para 91,6% em 2019. De acordo com dados da TIC Kids Online Brasil, pesquisa citada na PeNSE, 94% das crianças e adolescentes com idade entre 10 e 17 anos eram usuários de internet (IBGE, 2022b). Contudo, ao analisar a distribuição desse acesso, entre as capitais brasileiras em que há menor acesso a esse recurso, a segunda capital é São Luís, evidenciando a desigualdade regional brasileira:

Quando analisados os dados distribuídos nas Capitais no período de 10 anos, a desigualdade de acesso à Internet em casa aparece entre as Grandes Regiões do País. [a pesquisa mostra que] as Capitais das Regiões Norte e Nordeste têm as menores razão de chances dos escolares usarem a Internet em casa, Teresina (0,43), São Luís (0,50) e Macapá (0,52) [...] (p. 28)

Esse dado, ao mesmo tempo em que evidencia a crescente importância da tecnologia no cotidiano dos jovens estudantes do Ensino Médio, aponta também a desigualdade da distribuição do recurso no país. Durante a pandemia e o ensino

remoto, essas condições se mostraram ainda mais evidentes, pois o não acesso aos recursos tecnológicos significou o afastamento definitivo da escola, dos colegas e dos professores até a retomada das aulas. Em um longo período de afastamento social, mediado exclusivamente pelas plataformas tecnológicas, o não acesso a esse recurso significou a exclusão desses estudantes.

2.3.3 – Expectativas para o futuro

São muitos os fatores que contribuem para caracterizar e compreender quem são os estudantes do ensino médio. Buscou-se apresentar uma breve discussão sobre fatores objetivos que caracterizam os adolescentes em idade escolar, a fim de delinear o contexto em que estão inseridos e que proporciona maiores e menores oportunidades sociais a esses sujeitos. Contudo, é também necessário considerar a dimensão subjetiva desses estudantes, como se sentem e como veem o mundo.

O Atlas das Juventudes (BARÃO *et all*, 2021) é um estudo que congrega resultados de diversas pesquisas realizadas com jovens no Brasil, na faixa etária de 15 a 29 anos, e pode apoiar a compreensão de como os estudantes se sentem, considerando que eles são também jovens. De acordo com o Atlas, os jovens brasileiros são caracterizados como mais alegres e preocupados com o futuro que a média mundial, e apresentam menores índices de raiva. Durante a pandemia, os sentimentos positivos (felicidade e alegria) seguem a tendência mundial de queda, e os negativos sobem (preocupação e raiva).

Em relação à satisfação com o sistema escolar da cidade em que mora, 59% dos jovens declaram-se insatisfeitos, e a oferta de educação de qualidade é a principal preocupação desse grupo, seguida pela melhoria nos serviços de saúde, acesso a alimentos de qualidade e um governo honesto e atuante.

A análise dos dados da pesquisa mostra que, quando o jovem brasileiro é perguntado sobre o contexto social, tende a ser crítico e pessimista, mas quando perguntado de sua trajetória individual, tende a ser otimista, o que aponta uma contradição que pode ser explicada pela incorporação de valores neoliberais, que atribuem a responsabilidade ao sujeito pelo sucesso, ou não, no acesso a posições socialmente valorizadas. De acordo com a pesquisa, 80% dos jovens indicaram que a economia do país vinha piorando no período entre 2015 e 2018; quando

questionados sobre sua cidade, 49% dos pesquisados indicaram também uma piora. Contudo, ao responderem sobre a tendência do próprio padrão de vida, 72% indicou que estava melhorando.

Esses dados permitem também inferir uma tendência de otimismo entre os jovens, ainda que conscientes das condições sociais adversas, o que pode ter como consequência uma alta frustração diante das possibilidades de concretização de suas aspirações, o que conversa com os dados trazidos pela pesquisa realizada do início dos anos 2000 (ABRAMO, 2005). Desta forma, esperamos ter trazido os elementos que possam apoiar a caracterização da multiplicidade de fatores que caracterizam as juventudes presentes na escola durante o Ensino Médio, a fim de nortear nossa incursão nesse complexo campo que é o chão da escola, no qual adentramos a partir da próxima seção.

3. Metodologia

Para a realização desse estudo, a metodologia foi orientada de forma a construir uma experiência de pesquisa exploratória de caráter qualitativo, aberta à colaboração dos participantes, entendidos como sujeitos do conhecimento. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir o acesso a um universo de significados (MINAYO, 1994) cujas características são apreendidas a partir da fala das pessoas que compõem determinada realidade social, que está presente em suas práticas, hábitos, falas, costumes, ideias etc. Compreender aspectos da subjetividade imanente ao sistema simbólico que permeia os indivíduos e os conecta com a sociedade é uma tarefa complexa, para a qual a pesquisa qualitativa traz uma perspectiva que permite explorar em profundidade a perspectiva dos sujeitos estudados, bem como elucidar realidades sociais a partir do acesso à experiência dos indivíduos (POUPART, 2008).

Dividimos as fases da pesquisa tal como propõe Minayo: primeiro a fase exploratória, em seguida o trabalho de campo e, finalmente, o tratamento dos dados. Essa divisão não se propôs ser fixa e estanque, já que as dimensões do trabalho estão articuladas e novas descobertas suscitam novas pesquisas teóricas e tratamento de dados, mas assim as colocamos para organizar os momentos da pesquisa.

Na fase exploratória foi construído o projeto de pesquisa que, como visto na introdução, foi adaptado a partir das condições impostas pela pandemia e a impossibilidade de realização de uma etnografia. Naquele momento, foi desenhado um novo projeto, para abranger o olhar dos estudantes do Ensino Médio sobre o pertencimento escolar, que pudesse ser acessado pelas ferramentas que dispúnhamos naquela oportunidade, que eram os meios digitais. Em seguida, realizamos o levantamento bibliográfico, o estudo da TRS e das teorias sobre juventude que pudessem fornecer os subsídios para alcançar os objetivos propostos.

Outra decisão tomada diz respeito ao recorte do público-alvo da pesquisa: optamos por ouvir os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, de duas escolas públicas, que tivessem cursado todo o Ensino Médio naquela mesma escola,

considerando a intenção de conhecer os fatores favoráveis ou não do pertencimento.

Seguindo a classificação proposta por Pires (2008), a metodologia da pesquisa, de caráter qualitativo, foi construída a partir da amostragem de múltiplos casos, baseados nos princípios de diversificação interna ou intragrupo e de saturação. Como coloca o autor, a respeito da saturação dos dados:

[...] o processo de saturação empírica exige que se tenha tentado, durante a coleta dos dados, maximizar a *diversificação interna ou intragrupo*. A diversificação interna é particularmente importante nas pesquisas comportando entrevistas. (p. 198)

A metodologia foi dirigida nesse sentido a fim de que pudesse colher dados do maior número de jovens que compunham o universo, de maneira que pudesse levantar múltiplos olhares e perspectivas que as diversas juventudes apresentam, e que também nos permitisse identificar quando a saturação já havia sido alcançada. Consideramos, tal como coloca o autor supracitado, o conceito de “saturação empírica”, momento em que o pesquisador percebe que a coleta de dados já não traz informações diferentes à pesquisa e, por isso, não há necessidade de ampliar o escopo de dados. A diversificação interna, aqui, se dá em função da multiplicidade de juventudes que compõem o *corpus* teórico da pesquisa e contribui para que possamos buscar ouvir mais perspectivas de olhares sobre a escola. Como vimos, a distinção que o sujeito faz de si intra e extra grupo é parte importante da construção da sua identidade e, portanto, aspecto chave para compreender o sentimento de pertencimento à escola. Dentro do grupo de estudantes de 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas de São Luís, espera-se encontrar uma diversidade de grupos internos a essa categoria, que irão estabelecer vínculos com a escola a partir de diferentes perspectivas. Nesse sentido, a abordagem da diversificação interna e da saturação nos pareceu a mais adequada aos propósitos da pesquisa.

Em seguida, escolhemos como ferramenta de pesquisa o questionário online, por considerarmos ser adequado ao público-alvo, já que os estudantes, por terem passado por um longo período com aulas remotas, estavam familiarizados com esse instrumento. A escolha também considerou que o formulário online

poderia abranger um número maior de estudantes, atendendo aos objetivos da diversificação e saturação já colocados e, podendo ser respondido a qualquer momento, esperava-se que estimulasse mais estudantes a fazê-lo. O anonimato também foi um benefício da utilização desse instrumento, tendo em vista a pesquisadora ser professora de uma das escolas pesquisadas, e a realização de entrevistas presenciais ou semiestruturadas poder ser influenciada por esse motivo, já que as pessoas podem tender a atender expectativas que acreditam que o entrevistador possa ter. Tendo em vista o tema estudado, pertencimento escolar, acreditamos que a identificação do respondente poderia ter um peso ainda maior na influência de suas respostas. A mediação da internet permitiu, no caso da aplicação do questionário, uma maior agilidade no envio das respostas, maior abrangência do estudo e a praticidade de dispensar a transcrição das respostas, como teria sido feito em uma entrevista presencial ou em grupo focal.

Pontuamos que há, como em qualquer escolha metodológica, desvantagens quanto ao uso de um questionário online com perguntas abertas e fechadas. Uma delas é a confiabilidade da amostra, uma vez que o estudante não se identifica, não há como ter a garantia absoluta que o respondente seja parte da amostra desejada. Outra questão a considerar é que cada respondente pode ter uma interpretação diferente das perguntas, que não pode ser esclarecida como aconteceria se o pesquisador estivesse presente no momento em que ele responde o questionário. Deve-se também considerar que, por mais que as respostas sejam anônimas, é de conhecimento dos discentes que alguém irá ler suas respostas e que eles podem responder de maneira a atender determinada expectativa mais próxima do que consideram ideal, em detrimento do que realmente pensam.

Todas as escolhas metodológicas e técnicas de pesquisa apresentam vantagens e limitações, e estas devem ser consideradas tanto na construção dos instrumentos quanto na avaliação dos dados obtidos. Pontuamos que a escolha do questionário online se deu pela oportunidade de que uma maior variabilidade de estudantes pudesse participar da pesquisa, em comparação ao estudo de uma única turma, ou da seleção de um menor número de estudantes para que respondessem a uma entrevista, ou até mesmo de um estudo com grupo focal. Essas estratégias, bastante utilizadas nas pesquisas qualitativas e, em especial, na área das

representações sociais, poderiam também oferecer benefícios à pesquisa, bem como limitações na abrangência do *corpus*, na quantidade de questões apresentadas aos estudantes, na própria familiaridade dos pesquisados com a metodologia apresentada, entre outras. Como registramos anteriormente, entende-se que não há “o estudante do ensino médio”, mas uma multiplicidade de juventudes que frequenta a escola e apresenta olhares sobre ela e, por isso, a questão da abrangência do estudo (diversificação intragrupo e saturação), que a pesquisa pudesse chegar ao maior número de discentes do 3º ano, foi priorizada em consideração às suas potenciais contribuições e adequação à população estudada.

Na elaboração das questões, partimos do pressuposto que os estudantes estão acostumados, nas interações online, a ter contato com uma grande diversidade de conteúdos de forma breve e superficial e, portanto, seria inadequado construir um formulário com muitas perguntas ou que demandassem longas respostas. Procuramos, também, aproximar a linguagem utilizada àquela que o jovem utiliza em seu cotidiano, para que não houvesse dúvida do que estava sendo perguntado – assim, a linguagem procurou ser simples e objetiva.

O questionário foi composto por 14 perguntas, as quatro primeiras fechadas e as dez seguintes abertas, conforme Anexo I. A questão 2 foi utilizada como filtro para selecionar os estudantes que iriam compor a amostra, já que indaga se ele cursou todo o ensino médio na mesma escola. As perguntas foram construídas em forma de funil (PHILLIPS, 1974), das mais gerais para as mais específicas, de forma a abordar a questão do pertencimento escolar. O questionário foi enviado previamente a quatro estudantes do 3º ano do Ensino Médio das escolas estudadas, a fim de levantar eventuais ambiguidades ou indeterminações que, como mostra Phillips, devem ser minimizadas na construção de um questionário. A partir do retorno dos estudantes, foram corrigidas questões de linguagem, excluídas algumas questões que entendemos não adicionar novos elementos à pesquisa, e inseridas algumas orientações na resposta do questionário. As questões também foram discutidas com docentes do curso de Educação da UFMA, que apoiaram a reflexão sobre a abrangência e recorte utilizados.

A versão final conta com três páginas: a primeira apresenta a pesquisa e seus objetivos, bem como esclarece os procedimentos de pesquisa. Na segunda

página aparecem as questões já padronizadas, sendo as quatro primeiras fechadas com uma única possibilidade de resposta, e as dez seguintes abertas, que os estudantes poderiam responder da forma que quisessem. Nenhuma questão era obrigatória e o participante podia deixar de responder o questionário a qualquer momento, sem prejuízo para o estudante. Na última página, há uma mensagem de confirmação do envio do questionário e uma mensagem de agradecimento pela participação na pesquisa. Tanto na primeira quanto na última página colocamos os contatos para esclarecimentos pelo e-mail da pesquisadora, bem como nos comprometemos a divulgar os resultados pelo e-mail ou Whatsapp daqueles que solicitassem, assim como na conta pessoal do Instagram da pesquisadora. Essa divulgação será realizada após a conclusão e aprovação da dissertação. Os resultados serão disponibilizados por meio de cartões que reúnem imagem e texto para transmitir uma mensagem que, na sua versão mais recorrente do uso nas redes sociais, são chamados de “memes”. Os memes são textos com materialidade discursiva em circulação nas redes sociais (FERNANDES, 2019), cujos princípios são a replicação e a imitação, estruturados por uma imagem e texto. A origem do termo está na biologia, fazendo analogia do meme à mimesis tanto quanto do gene à genética, definindo o primeiro como uma unidade de significado cultural que se replica socialmente.

Nos comprometemos com a divulgação no meio acadêmico dos resultados da pesquisa, seja na disponibilização do estudo completo nas bases de busca, bem como na produção de artigos nas revistas científicas de referência. Contudo, acreditamos também que é fundamental buscar a divulgação em diferentes lugares do ciberespaço, em especial naqueles mais ocupados pelos jovens, como são as redes sociais. Entendendo essa pesquisa como resultado de um diálogo estabelecido com os estudantes das duas escolas, assim como um estudo realizado que objetiva abrir espaço para sua voz, faz parte do objetivo dessa pesquisa que os resultados sejam acessíveis ao maior número de pessoas possível, em especial aos estudantes de Ensino Médio. Por isso, assumimos esse compromisso no sentido de ampliar o acesso ao saber científico produzido na academia e fortalecer as pontes de diálogo entre o saber científico e o senso comum, tão importantes na TRS.

O trabalho de campo foi o momento de aplicação dos questionários. O envio do link com o formulário foi feito pelo Whatsapp da pesquisadora para os gestores do Liceu Maranhense e do Santa Teresa, que o encaminharam para os grupos dos estudantes do 3º ano. No caso do Santa Teresa, o *link* foi enviado diretamente para os grupos do 3º ano (4 turmas), e do Liceu Maranhense para o grupo que reúne os representantes de sala do turno vespertino, que encaminharam para os seus respectivos grupos (7 turmas). O total de matrículas no 3º ano no Santa Teresa, no momento de realização da pesquisa, era de 129, e no Liceu Maranhense esse número era de 240 no turno vespertino. O questionário ficou aberto por um mês, e foi enviada, após duas semanas, uma nova mensagem solicitando aos gestores que relembassem os estudantes que desejassem participar da pesquisa. Nenhum aluno entrou em contato pelo e-mail ou telefone para tirar dúvidas ou pedir esclarecimentos sobre a pesquisa. Contudo, como a pesquisadora é professora das turmas de 3º ano vespertino do Liceu Maranhense no ano da pesquisa, durante a interação em sala de aula também foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e solicitado àqueles que pudessem que respondessem o questionário.

Foram respondidos 102 questionários, dentre os quais 13 não correspondiam ao público-alvo da pesquisa (estudantes que tivessem cursado todo o ensino médio naquela mesma escola), resultando num *corpus* de 89 respostas, sendo 77 do Liceu Maranhense (86%) e 12 do Centro de Ensino Santa Teresa (14%). Considerando que o número de estudantes era de 369, o percentual de respostas foi de 27,6% do total de alunos, o que consideramos uma amostra significativa para os fins propostos pelo estudo.

Na fase de tratamento dos dados, elegeu-se a análise de conteúdo de Bardin (2016) como técnica para a análise por, além de ser amplamente utilizada em estudos na área das representações sociais e educação, ser uma técnica que visa minimizar a subjetividade na organização e interpretação dos dados. Sabemos, contudo, que nenhuma técnica, para análise de dados qualitativos, pode excluir por completo a subjetividade do pesquisador. Por isso, buscamos padronizar a forma de construção dos núcleos de sentido para todas as respostas, a fim de conferir, o máximo possível, o mesmo padrão para diferentes situações, assim como as categorias a serem analisadas.

Baseados em Bonfim (2007), realizamos a análise dos dados de acordo com o seguinte procedimento: 1) codificar o material para facilitar sua organização; 2) realizar a leitura flutuante dos dados, destacando as palavras que podem compor as unidades de sentido; 3) reduzir as entrevistas, preservando o sentido original das formulações; 3) elaborar os núcleos de sentido que podem ser depreendidos a partir do *corpus* já reduzido; 5) analisar e revisar os núcleos de sentido de forma a atingir a exaustão dos dados; 6) desenvolver as categorias emanadas dos núcleos de sentido; 7) revisar as categorias.

Na aplicação de um questionário online pela plataforma Google Forms, os resultados ficam disponíveis em uma planilha de dados, organizada conforme as respostas enviadas pelos participantes. A primeira seleção feita foi a identificação dos estudantes que não haviam cursado todo o ensino médio na mesma escola, e a exclusão dos dados da planilha. Como se tratava de um grande número de informações, na sequência, realizamos a codificação das respostas, atribuindo um código que permitisse identificar a escola e o número do questionário – utilizamos “EL” para identificar os estudantes do Liceu Maranhense e “EST” para os do Santa Teresa. Organizamos a planilha geral por filtros, que permitiram agrupar os alunos do Liceu e do Santa Teresa, a fim de atribuir a codificação. Os questionários, então, receberam as codificações EL1 a EL77 e EST1 a EST 12. Os arquivos das planilhas originais foram salvos para eventuais consultas ou esclarecimentos posteriores (conforme Figura 1).

Figura 1. Codificação e organização dos dados da pesquisa.

Código de identificação do estudante	1) Em qual escola você está estudando, em 2022, no 3º ano do Ensino Médio?	2) Você estudou nessa escola durante todo o Ensino Médio em 2021?	sua idade no momento em que está	4) Você mora no mesmo bairro da escola?	5) Você escolheu estudar nessa escola, ou outra pessoa tomou essa decisão?	6) Caso tenha sido você que decidiu estudar nessa escola, que motivos influenciaram na sua decisão?	7) O que a sua escola significa para você?
EL1	C. E. Liceu Maranhense	Sim	17 anos.	Não	Decidi por conta de ter uma vida acadêmica toda em escola particular, tomei a decisão de passar meu ensino médio em escola pública	A história de competência do Liceu Maranhense, que ao decorrer dos anos me decepcionou um pouco	Um lugar de conhecimento, de uma vida de aprendizagem, de uma segunda família
EL2	C. E. Liceu Maranhense	Sim	17 anos.	Não	Decidir estudar na escola	Uma boa escola	
EL3	C. E. Liceu Maranhense	Sim	17 anos.	Não	Decisão em conjunto		Lembro das pessoas e do espaço, as árvores e os gatinhos que habitam na escola

Fonte: elaborado pela autora.

Na análise de cada pergunta, a planilha geral foi copiada para uma nova aba (conforme imagem anterior) e as demais respostas foram excluídas, restando apenas a codificação do questionário e os dados da pergunta analisada. Esse processo foi feito com as 14 questões apresentadas aos estudantes. Na análise de cada questão, foi realizado, em primeiro lugar, a leitura flutuante das informações, momento que o pesquisador realiza uma leitura superficial dos elementos, buscando seus pontos de conexão e divergência, bem como levanta hipóteses que permitam aglutinar as respostas em núcleos de sentido comum. Em seguida, realizou-se a redução das informações, para que pudessem ser organizadas em núcleos de sentido comum, como representado na Figura 2.

Figura 2. Redução das respostas à pergunta “O que eu mais gosto na escola é...”.

Código de identificação do estudante	8) Complete a frase: O que eu mais gosto na escola é...	Redução
EL1	O conhecimento que consegui adquirir	CONHECIMENTO
EL2	Aulas	AULAS/PROFESSORES
EL3	Os esportes	ESTRUTURA
EL4	meus amigos	AMIGOS
EL5	Momentos de conversa com professores e alunos	AULAS/PROFESSORES
EL6	Os professores	AULAS/PROFESSORES
EL7	Encontrar os amigos	AMIGOS
EL8	O lanche	ESTRUTURA
EL9	a experiência.	VAGO
EL10	Estudar	CONHECIMENTO
EL11	Aulas	AULAS/PROFESSORES

Fonte: elaborado pela autora.

Contudo, dentro de uma mesma resposta podem aparecer elementos que apontam para mais de um núcleo de sentido. Nesses casos, privilegiamos a ideia que se apresentasse com maior importância na construção da fala do participante da pesquisa, seja porque essa ideia aparecesse em primeiro lugar, ou por aparecer

mais de uma vez na mesma resposta. A seguir, apresentamos três exemplos de organização das informações em núcleos de sentido a partir da pergunta “O que a sua escola significa para você?”:

- 1) *“Significa um lugar onde posso trocar ideias, tanto com professores, quanto com colegas de classe, tirar dúvidas e aprender coisas novas.”* (EL45)
- 2) *“A escola para mim, é uma oportunidade de evoluir em todos os sentidos, é um lugar bom, com pessoas incríveis.”* (EL24)
- 3) *“Palavras que me lembram a escola: "Aprendizagem" "Diversidade" "Pressão" "Convivência" "Amizades”* (EL23)

Consideramos, na primeira fala, que a ideia central indicava para as relações sociais, com a aprendizagem como um pano de fundo para a definição de escola, já que foi o último termo invocado. Por isso, a resposta foi agrupada na categoria “Domínio da afetividade: relação com as pessoas e com o espaço”. Já a segunda afirmação mostra o caminho inverso, em que a primeira evocação traz a ideia de evolução, desenvolvimento pessoal, e depois aparecem as relações sociais – o que nos fez classificá-la como parte da categoria “Aprendizagem e preparação para o futuro”. A terceira declaração difere das anteriores porque, apesar do primeiro termo definidor da escola para o estudante seja “aprendizagem”, as outras quatro palavras fazem referência às relações sociais no espaço escolar, o que nos motivou a classificar a resposta na categoria “Relação com as pessoas e com o espaço”.

Realizamos a organização das categorias de análise de acordo com Bardin (2016), seguindo um processo de quebrar o texto em unidades menores para, em seguida, organizá-lo em reagrupamentos analógicos que permitissem sua análise. Pelo grande volume de dados, primeiro foi feita a redução das respostas para, em seguida, aglutiná-las em núcleos de sentido. Observamos que, em algumas questões, formaram-se numerosos núcleos de sentido que poderiam ser reagrupados em categorias de análise.

Foram analisadas 890 respostas das questões dissertativas presentes no questionário. Foi feita a leitura de cada item, a redução e posterior organização nos núcleos de sentido. Realizado este trabalho nas dez questões, voltou-se à primeira

questão dissertativa, a fim de proceder à releitura das reduções e dos núcleos de sentido, para verificar se estavam adequados às afirmações dos estudantes e o mais próximo do significado que eles pareciam transmitir. Para isso, todas as questões foram relidas e reorganizadas quando necessário.

Após a revisão dos núcleos, foram organizadas as categorias de análise. Salientamos que a análise dessas categorias foi realizada em conjunto com as falas dos discentes, justamente por entendermos que a reprodução das respostas era uma importante dimensão dessa pesquisa. Por isso, a seção de análise buscou, sempre que possível, ancorar-se na teoria trazida pela pesquisa e naquilo que dizem os jovens, para que pudéssemos nos aproximar de sua perspectiva sobre a escola e, em especial, o pertencimento escolar.

Como afirmamos antes, os núcleos foram organizados em categorias conforme sua similaridade e adequação às falas dos estudantes. Na pergunta sobre o que mais gostavam na escola, a partir da redução dos dados, obtivemos 9 núcleos de sentido, conforme quadro a seguir.

Quadro 1. Núcleos de sentido da pergunta “O que eu mais gosto na escola é...”.

Núcleos identificados	Total	Porcentagem	Por escola	Total	Porcentagem
1. PESSOAS	26	29%	Liceu	21	27%
			Santa Teresa	5	42%
2. PROFESSORES	21	24%	Liceu	18	23%
			Santa Teresa	3	25%
3. CONHECIMENTO	12	13%	Liceu	12	15%
			Santa Teresa	0	0%
4. ESTRUTURA	11	12%	Liceu	8	10%
			Santa Teresa	3	25%
5. ACOLHIMENTO	7	8%	Liceu	5	6%
			Santa Teresa	2	17%
6. VAGO	6	7%	Liceu	5	6%
			Santa Teresa	1	8%
7. IR EMBORA	3	3%	Liceu	3	4%
			Santa Teresa	0	0%
8. NADA	2	2%	Liceu	2	3%
			Santa Teresa	0	0%
9. EM BRANCO	1	1%	Liceu	1	1%
			Santa Teresa	0	0%

Fonte: elaborado pela autora.

Para construir as categorias de análise, reunimos os núcleos “acolhimento”, “pessoas” e “professores” na categoria “O acolhimento das pessoas da escola”. Os núcleos “conhecimento” e “estrutura” foram sintetizados na categoria “O conhecimento e as oportunidades que a escola proporciona”. Já aqueles que apontaram “vago”, “ir embora”, “nada” ou que não responderam foram reunidos na categoria “Não há nada, a hora de ir embora e não sabe definir”, como apontado no Quadro 6, no item 4.4 da próxima seção.

Os percentuais relativos a cada escola foram calculados de acordo com seu quantitativo de respostas, e o percentual total foi calculado em relação ao número total de respostas. A categoria “Domínio da frustração e do não acolhimento” somou os núcleos de sentido “Ir embora” e “Nada”, que totalizavam cinco respostas do Liceu Maranhense e zero do Santa Teresa. O percentual da primeira escola foi então calculado considerando os 77 questionários ($5 / 77 * 100 = 6,5\%$), e em relação ao total considerando as 89 respostas ($5 / 89 * 100 = 5,6\%$), conforme Quadro 6.

3.1 Caracterização do campo de estudo: o Liceu Maranhense e o Centro de Ensino Santa Teresa

Na busca pela compreensão do objeto de pesquisa, é fundamental contextualizá-lo histórica e culturalmente, levando em consideração suas particularidades, sua circunscrição territorial e outros fatores que influenciam sua constituição. Dessa maneira, buscamos, neste tópico, situar o campo de estudo, sempre que possível levando em consideração o olhar dos sujeitos que compõem a escola.

A constituição do estado do Maranhão e da capital São Luís tem profunda vinculação com a história do Brasil e da colonização portuguesa. Fundada em 1612 pela colonização francesa, a cidade foi palco de disputas travadas entre portugueses, holandeses, franceses e povos originários de diferentes etnias, dentre elas os tupinambás. No século XIX, as relações comerciais entre o Maranhão e a colônia portuguesa eram intensas, o que fomentou o desenvolvimento de instituições artísticas e culturais na capital, que posteriormente, no século XX, foi batizada de Atenas Brasileira pela riqueza de sua produção cultural.

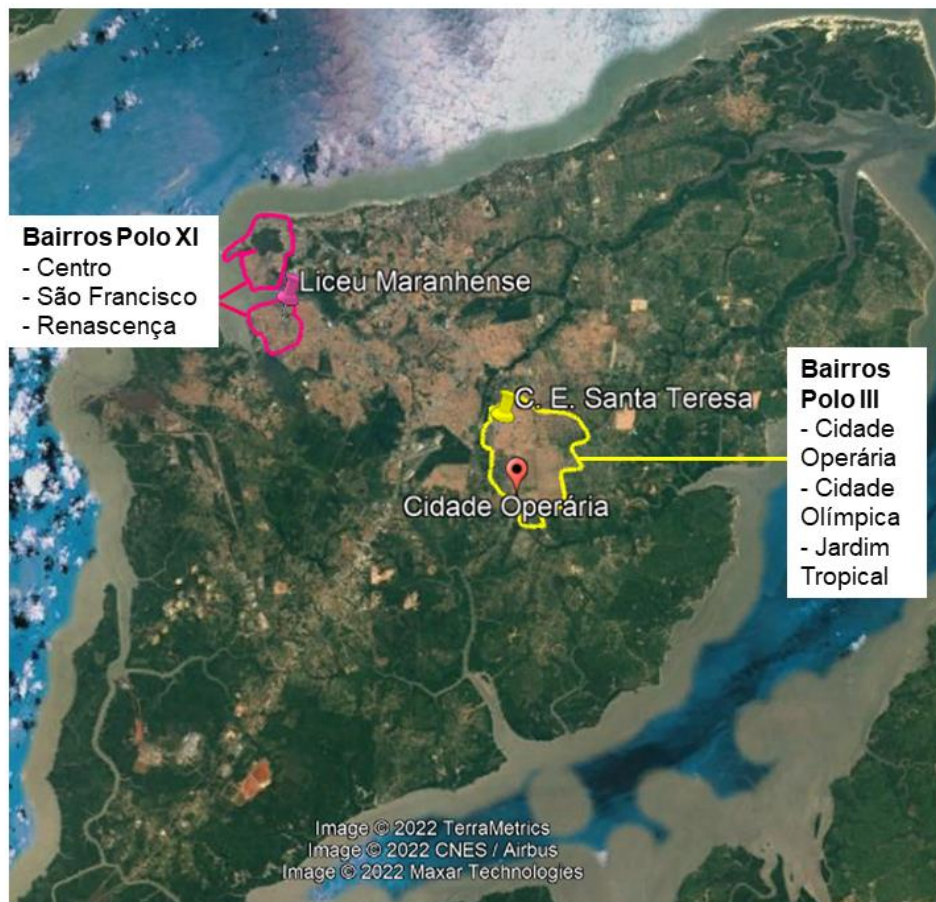
As escolas estudadas se localizam em duas regiões da capital: Centro e Cidade Operária. O Centro inicia seu desenvolvimento a partir da colonização, no século XVII, e a Cidade Operária é fundada já no século XX. Como veremos, a história das duas escolas têm estreita ligação com o território e o momento histórico de sua fundação: o Liceu Maranhense como a primeira escola secundária do estado, fundada na década de 1830, e o Santa Teresa que tem o prédio construído no

mesmo ano de fundação do conjunto habitacional Cidade Operária, 1985, um dos marcos do desenvolvimento do bairro.

O bairro Cidade Operária é o mais populoso da capital maranhense, com 39 mil habitantes segundo Censo de 2010. O bairro é fundado a partir da criação do Conjunto Habitacional Cidade Operária, na década de 1980, realizado pelo governo estadual, voltado à construção de conjuntos habitacionais destinados a trabalhadores da Companhia Vale do Rio Doce originários de outros estados. A partir da década de 1980, sucessivas ocupações realizadas nos conjuntos habitacionais e nos terrenos ao redor progressivamente aumentaram a concentração populacional no bairro, que se desenvolveu ao longo dos anos e dispõe de diferentes serviços que dinamizam e integram a vida cotidiana do bairro.

A organização administrativa das escolas estaduais do município, sob gestão da Seduc, é realizada por meio da URE São Luís, também responsável pelos municípios de São José de Ribamar, Raposa, Paço do Lumiar e Alcântara. As escolas dessas cinco cidades estão organizadas em doze polos administrativos, dentre os quais os polos III e XI são aqueles nos quais estão localizadas as escolas trabalhadas nesta pesquisa. O Polo III, indicado na Figura 3 com o círculo amarelo, abarca as escolas da região da Cidade Operária, e o Polo XI abarca as escolas da região central da cidade e dos bairros São Francisco e Renascença.

Figura 3. Mapa indicativo dos polos III e XI da URE São Luís. Os pinos amarelo e rosa indicam a localização das escolas Santa Teresa e Liceu Maranhense, respectivamente.



Fonte: elaborado pela autora a partir de projeção no aplicativo Google Earth. © TerraMetrics © CNES/Airbus © Maxar Technologies.

O Liceu Maranhense está localizado no Polo XI, que reúne onze escolas do centro da capital, e o Santa Teresa localiza-se no Polo III, região das escolas da Cidade Operária e bairros adjacentes, com o total de treze escolas. Esses dois polos administrativos são os maiores da URE São Luís em número de escolas e de estudantes.

Uma característica importante das escolas localizadas no Centro é que os estudantes não são, em sua grande maioria, moradores da região, mas percorrem grandes distâncias para chegar às escolas. Os estudantes do Polo III, por sua vez, habitam na Cidade Operária e dos bairros do entorno. Esse fator estrutural traz consigo duas implicações: a primeira é que os estudantes das escolas do centro

possuem, em média, melhores condições socioeconômicas que das demais regiões, já que podem custear o transporte até a escola; a segunda é a proximidade entre a escola e a comunidade no caso das escolas da Cidade Operária, que tem a possibilidade de construir laços mais estreitos por ter um contato mais próximo à comunidade, do que escolas que atendem estudantes de todos os bairros da região metropolitana da capital.

A realidade da pandemia se impôs à rede pública estadual maranhense tal qual a todo mundo de forma inesperada e implicou numa drástica mudança das práticas escolares. Em 16 de março de 2020, as aulas na rede estadual foram temporariamente suspensas, voltando de forma remota na semana seguinte, em 26 de março de 2020. A Secretaria de Educação do Maranhão (Seduc) orientou as escolas para que organizassem suas atividades por intermédio dos meios digitais de acordo com cada realidade e, para os alunos sem acesso à internet, que fossem disponibilizados conteúdos e atividades impressas. Era, contudo, um momento de grandes incertezas, pois não se sabia quanto tempo duraria o afastamento social, quais os riscos de contaminação para os que não puderam se ausentar do ambiente escolar (como os gestores) corriam, o que culminou em um cenário no qual cada escola fez sua própria adequação e viveu uma realidade peculiar. No chão da escola produziram-se diferentes práticas para adaptação ao ensino remoto, de acordo com as condições de acesso de alunos, professores e da comunidade escolar em geral. A desigualdade social que já impactava no cotidiano dos estudantes muitas vezes tornou-se decisiva no acesso a qualquer conteúdo ofertado pela escola.

Após um ano e três meses de ensino remoto em toda rede estadual, em agosto de 2021 as aulas foram retomadas no modelo híbrido, em que metade dos alunos frequentava a escola em momentos definidos (algumas escolas adotaram o revezamento por dias, outras por semanas), a fim de proporcionar melhores condições para manutenção do afastamento social.

Alguns de nós, professores, imaginávamos que o retorno híbrido seria acompanhado de empolgação dos alunos, que há muito tempo sinalizavam cansaço e baixa produtividade nas atividades realizadas à distância. Essa expectativa foi frustrada pelo confronto com a realidade que os jovens apresentaram no retorno:

baixa participação nas primeiras semanas, apatia, cansaço e um sentimento de desânimo.

É preciso ressaltar que nem todas as pessoas puderam, durante a pandemia, cumprir o afastamento social indicado pelas autoridades de saúde, mas que as principais atividades das quais a maioria das pessoas foi restringida foram aquelas relacionadas ao lazer, visto serem repletas de contato social. Quem não pode abrir mão do trabalho presencial, como ocorreu com grande parte da classe trabalhadora, teve que abrir mão da totalidade (ou quase) do lazer fora do ambiente doméstico. As interações sociais, atividades de cultura e entretenimento passaram a ser mediadas prioritariamente por meios digitais, o que impactou também na forma como esses estudantes encaravam a retomada do contato presencial no momento do retorno à escola.

É difícil medir a repercussão do afastamento social ocasionado pela pandemia mas, na escolarização de um jovem que acabara de ingressar no ensino médio, a vivência escolar foi drasticamente afetada por essa realidade. O estudante que ingressou no ensino médio no ano de 2020, no momento do retorno híbrido em 2021, havia tido apenas um mês e duas semanas de contato presencial com a escola, de fevereiro a março do primeiro ano. A relação construída com a escola, até o retorno híbrido, foi mediada quase que exclusivamente pelos meios virtuais e pelos professores com quem teve contato. Os laços entre os estudantes, destes com o espaço escolar e com demais atores escolares foi fragilizado nesse contexto. Os estudantes que contribuíram nesta pesquisa enquadram-se nesse perfil: ingressantes no Ensino Médio no ano de 2020, ao final do 3º ano, em 2022, tiveram apenas um ano inteiro de aula presencial. Pensar o pertencimento escolar leva em conta como esse contexto afetou a forma como o estudante se sente no ambiente escolar.

3.1.1 Liceu Maranhense

O Liceu Maranhense é a segunda escola secundária mais antiga do Brasil ainda em funcionamento, e a mais antiga do estado do Maranhão. Atualmente, é a

maior escola do estado em número de alunos, com 2.020 matrículas em 2022, contando com 47 turmas distribuídas em três turnos, quarenta turmas no diurno com Ensino Médio regular e sete de Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Fundado em 1838 no centro da cidade de São Luís, constitui-se uma referência histórica e cultural na identidade nacional.

Figura 4. Fotografia da fachada do Liceu Maranhense.



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Maranhão¹².

A Figura 4 mostra imagem da fachada do Liceu Maranhense em 2019, publicada no site (citado na fonte da figura) da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, noticiando a entrega da reforma da escola, realizada graças à mobilização do grêmio estudantil e da comunidade escolar. A partir da imagem,

¹² Liceu Maranhense é entregue totalmente reformado após 14 anos de espera. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/liceu-maranhense-e-entregue-totalmente-reformado-apos-14-anos-de-espera/>

destacam-se tanto a arquitetura clássica da escola quanto a importância do protagonismo dos estudantes nas ações de reconhecimento público da escola.

Para caracterizá-lo à luz do que propõe este estudo, pareceu-nos interessante pedir a um dos participantes da pesquisa que trouxesse as informações históricas da escola a fim, também, de proporcionar mais um espaço de escuta. Para isso, os objetivos da pesquisa foram esclarecidos e foi solicitado um levantamento histórico a partir de fontes disponíveis na internet, que pudesse servir de subsídio para sua caracterização. Foi informado que esse levantamento seria a base de dados sobre a qual a caracterização da escola seria descrita na pesquisa, e que não era necessário a construção de um texto autoral, mas sim a seleção das informações que considerasse mais pertinentes.

A primeira informação do documento enviado pelo estudante foi a descrição que aparece na página do Facebook do grêmio escolar, transcrita a seguir.

O Liceu Maranhense é uma tradicional instituição de ensino médio brasileira fundada em 1838 e localizada em São Luís-MA. O nome Liceu tem sua origem na Grécia com Aristóteles, que por não concordar com o ensino sofista e platônico difundido na época, fundou sua própria escola, em meados do século IV a.C. Ao longo da história da Grécia antiga, o Liceu, foi nome dado aos ginásios que preparavam os cidadãos para a vida com uma formação completa, abrangendo exercícios físicos e intelectuais. No Maranhão, em meio a fortes crises políticas e sociais a 24 de julho de 1838, nascia o Liceu Maranhense, primeiro colégio público secundário do Estado e, segundo do país criado um ano após o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro fundado em 1837. Historicamente, é considerado um símbolo de referência na área de ensino evidenciado pelos seus 171 anos de glórias e tradições que contribuíram para a educação deste Estado. Manter acesa a chama da herança cultural que faz do Liceu Maranhense patrimônio cultural do nosso povo constitui-se em missão para a nova geração de liceístas.¹³

Na caracterização da escola apresentada pelos próprios estudantes é possível perceber a centralidade da história da escola e do seu caráter humanista. Também se pode depreender que há uma responsabilidade auto atribuída na

¹³ Disponível em: https://www.facebook.com/gremioaluisiooficial/about/?ref=page_internal. Acesso em: 14 ago. 2022.

manutenção das tradições da escola, as quais devem ser carregadas pelas novas gerações liceístas. A importância do Liceu como uma parte do patrimônio cultural maranhense se apresenta pelo nome escolhido para o coletivo que representa seus alunos, Grêmio Estudantil Aluísio Azevedo, em homenagem ao célebre escritor ludovicense, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e aluno do Liceu Maranhense.

A pesquisa de dados históricos realizada pelo estudante iniciou pela definição apresentada pelo grêmio pois, como informado por ele, é o grêmio que representa a escola em si e, por isso, era o lugar que poderia oferecer uma informação mais interessante. Depois da definição apresentada pelo coletivo estudantil, a pesquisa traz os dados de proficiência dos estudantes no ENEM 2018; o terceiro dado é uma notícia da Secretaria de Estado da Educação sobre a reforma realizada no prédio em 2018; a quarta informação é uma reportagem especial do jornal O Estado do Maranhão sobre o Liceu, cujo título é “Liceu Maranhense ainda é referência: Primeira escola secundária pública do estado foi a segunda criada no Brasil, após a fundação do Liceu do Rio de Janeiro”; a quinta referência é o link de uma dissertação na área de História sobre a escola; a sexta referência é outra notícia sobre os alunos célebres que se formaram na escola; a sétima referência é do site O Escavador que, segundo o estudante, indica outras pessoas que já passaram pela escola além da família Sarney e que é bem interessante; a oitava notícia refere-se a um evento na escola realizado em 2015, a gincana solidária, que destaca a atuação do grêmio estudantil; o nono dado apresentado é também uma notícia, que destaca a atuação de um vereador que estudou na escola e atuou no grêmio e, naquele momento, 2018, voltava a participar das ações da escola; por fim, a décima referência é notícia publicada no site da Seduc que relata a reunião do grêmio com o então Secretário de Educação.

Mais que fazer um histórico sobre a escola, pareceu-nos mais adequado aos objetivos da pesquisa apontar, nesse recorte realizado pelo estudante, determinados pontos na construção do olhar sobre a escola. Destacamos o protagonismo do grêmio estudantil na representação da imagem da escola, em especial no meio virtual, tanto por ter sido o primeiro local de pesquisa do aluno, quanto pelas notícias que vinculam as ações da escola à atuação do grêmio. Outro destaque é para o

momento em que foi decretado o afastamento social, em 2020, o Liceu Maranhense já organizava a campanha de eleição do grêmio, com a apresentação das propostas de diferentes chapas em sala de aula, o que indica a sua importância no âmbito da escola. A vinculação da escola a um marco cultural e histórico da cidade também fica explícita como dado importante no recorte realizado, que pode ser depreendido tanto pelo texto do grêmio quanto pelas notícias sobre pessoas publicamente reconhecidas que estudaram na escola. A vinculação do grêmio à atuação política também é destacada, como se pode observar na atuação do político que participa de uma atividade na escola e se torna notícia. A própria publicização do cotidiano escolar do Liceu Maranhense na imprensa é um dado a ser considerado.

Olhar a escola passa, também, por outros atores e outros olhares. Os gestores escolares foram eleitos por meio de eleições no ano de 2014, momento em que a maioria dos votos de alunos, professores, funcionários e representantes da comunidade escolar os elegeu. Os gestores são ex-professores da escola, sendo o gestor geral também ex-aluno, o que indica a vinculação dessa equipe à história da escola.

Outra dimensão importante para nos aproximarmos do olhar do estudante sobre a escola é a participação do Liceu Maranhense como partícipe do projeto piloto de implementação do currículo do Novo Ensino Médio em 2020. Nesse ano, 28 escolas da URE São Luís implementaram um currículo que buscava adequações às demandas da reforma do ensino médio, não finalizada naquele momento e ainda sem currículo definitivo no estado do Maranhão. Essa primeira experiência implantou novas disciplinas, até então desconhecidas pela comunidade escolar, integradas a parte diversificada do currículo, como projeto de vida e eletivas.

O que aconteceu com as turmas ingressantes em 2020 é que se depararam com uma estrutura curricular que nenhuma outra geração conheceu ou conhecerá, pois nos três anos de sua trajetória no Ensino Médio foram realizadas alterações na grade curricular pela Seduc no sentido de adequar a realidade das escolas piloto às demandas do MEC, que também se apresentavam em constante reformulação. Aliado ao contexto de constantes incertezas trazido pela pandemia, as contínuas alterações na composição curricular das turmas 2020 das escolas piloto da rede

estadual maranhense foi um fator que contribuiu para a desorganização escolar e fortaleceu as incertezas sobre o que a escola poderia oferecer para o estudante¹⁴.

Por fim, é pertinente, também, caracterizar a vida virtual dos estudantes, mediada pelas redes sociais da escola, que ganharam ainda mais visibilidade no contexto da pandemia. O Liceu Maranhense conta com três grandes canais de informação na rede social Instagram, as mais utilizadas pelos estudantes no momento de realização da pesquisa foram: @liceu_maranhense, com 6.470 seguidores (perfil administrado por estudantes, atualizado até fevereiro de 2022); @explanacaoliceu, com 8.781 seguidores (perfil administrado por um estudante e um ex-estudante, iniciado em 2017, com o objetivo de ser espaço de anonimato para que os estudantes pudessem se expressar livremente); @deurivansampaio, com 4.100 seguidores (perfil do gestor geral da escola, utilizado como canal de informações sobre a escola); @gremioaluisioazevedo, perfil do grêmio estudantil, com 2.538 seguidores. Do conjunto dessas páginas na rede social, percebemos que as que mais mobilizam seguidores são aquelas protagonizadas por estudantes, sendo o perfil Liceu da Explanação a que apresenta maior projeção, fato que merece atenção considerando que a interação virtual proposta é voltada para a republicação de conteúdo produzido pelos próprios estudantes, pela intermediação de relacionamentos interpessoais (declarar-se interessado em alguém, por exemplo), e pelo registro de críticas à escola através de um meio que resguarda a identidade dos estudantes. A atividade nas redes sociais movimenta as relações na escola de diversas formas, constituindo-se uma dimensão da vivência escolar da geração que hoje frequenta esse espaço.

3.1.2 Santa Teresa

Desde a construção de seu prédio, a história do Santa Teresa está ligada à do bairro Cidade Operária. De acordo com o PPP do Santa Teresa (MARANHÃO, 2021), documento de 143 páginas, o prédio da escola foi construído em 1985,

¹⁴ As mudanças impostas pela reforma do Ensino Médio foram sempre debatidas pela comunidade educacional, tendo em vista ter sido realizada à revelia do debate público. Desde 2023, o Maranhão conta com o Comitê Maranhense pela Revogação do Novo Ensino Médio, que conta com mais de 20 entidades representativas de professores, acadêmicos, estudantes e movimentos sociais da Educação Básica e Superior, que visa debater as referidas mudanças.

mesmo ano de construção do conjunto habitacional Cidade Operária. Como vimos, o bairro é o mais populoso da cidade, contando com uma alta demanda por serviços públicos com o fim de atender aos direitos sociais de seus cidadãos, motivo pelo qual é o que apresenta o maior número de escolas dentre as onze regionais de educação nas quais é dividida a região metropolitana de São Luís.

A região da Cidade Operária corresponde ao Polo III, em que se localiza o Santa Teresa, e tem o segundo maior quantitativo de estudantes dentre os doze polos – o polo das escolas do centro tem o maior número de alunos em função do Liceu Maranhense ser a maior escola da cidade e do estado, mas não pela demanda populacional da região. Esse dado aponta a alta densidade demográfica do bairro, bem como a demanda por serviços na região.

No caso do Santa Teresa, procuramos compreender sua constituição histórica a partir de seu PPP, pois esse foi o documento de referência indicado pela gestora geral, quando solicitamos informações sobre a fundação da escola. No caso do Santa Teresa, o PPP é um documento relevante no entendimento de como os atores escolares lançam olhar sobre esse espaço, considerando sua complexidade e densidade histórica e educacional¹⁵. Apesar de não expressar o recorte do estudante, como no caso anterior, nos proporciona a visão construída e consolidada pela gestão em conjunto à equipe pedagógica e professores, atores centrais da escola. O documento apresenta a concepção educacional daquela comunidade, seus princípios e o que orienta suas ações, bem como aspectos práticos da vida escolar, destacando a importância de cada um dos atores desse cotidiano e seu papel no fazer educacional.

Aparecem, nesse documento, por exemplo, os nomes dos trabalhadores da educação terceirizados que trabalhavam na escola, assim como os demais funcionários, e suas atribuições. Destacamos esse ponto para evidenciar o cuidado na elaboração desse documento que buscou apresentar diferentes dimensões do fazer pedagógico, desde a concepção teórica sobre educação até o reconhecimento da importância do trabalho dos funcionários terceirizados nesse cotidiano, em geral

¹⁵ O Projeto Político Pedagógico do Santa Teresa foi objeto de dissertação de mestrado (VALE, 2022), realizada no âmbito da pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Maranhão, que se localiza nas proximidades da escola.

são os que se encontram em situação de trabalho mais fragilizada e muitas vezes temporária. Os elementos presentes no projeto ressaltam o esforço da escola para integrar e valorizar todos aqueles que atuam em seu cotidiano.

Na análise da trajetória histórica da escola exposta no PPP, é clara a articulação da escola com a comunidade escolar na sua constituição: contar a história do Santa Teresa é contar a história de como a escola se construiu, ano após ano, em diálogo com a comunidade em que se insere. O prédio da escola foi construído em 1985 e ocupado dois anos depois pela escola comunitária Santa Tereza – naquele momento, aos finais de semana, o prédio também funcionava como um clube aos finais de semana. Em 1989 a escola foi requisitada pela Seduc e após reforma foi inaugurada como Unidade Integrada Santa Tereza, atendendo do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. A primeira gestora da escola, Maria Isaura Soares Martins, esteve no cargo por 23 anos, formando gerações de estudantes – alguns estudantes formados em 2020 iniciaram a escolarização ainda sob a gestão de Maria Isaura, de quem lembravam com afeto, bem como os docentes com quem teve contato.

Em 2016 as atuais gestoras foram eleitas por meio de eleições diretas, em que “pais, alunos e funcionários escolheram de forma democrática as novas gestoras que atuariam no cargo pelo período de dois anos (2017 – 2018)” (MARANHÃO, 2021, p. 32). Ambas já trabalhavam na escola e a gestora adjunta é ex-aluna da mesma escola. Desde então têm realizado um trabalho, dentre as escolas da capital maranhense, marcado pelo compromisso com a educação pública de qualidade, tendo como indicador básico a aprendizagem do estudante. Outro ponto de destaque é que, além de terem trabalhado na escola por anos, ambas gestoras moram no bairro da escola. Os laços, portanto, se constroem não apenas na dimensão profissional, mas também na vivência comunitária. Como mencionado, a Cidade Operária é o bairro mais populoso da capital e possui grande dinamismo, o que proporciona uma vivência comunitária fora dos muros da escola e possibilita a construção de relações sociais entre os atores escolares e a comunidade escolar mais amplos.

O empenho da equipe gestora na manutenção dos laços entre estudantes, professores e a escola foi aspecto destacado durante a pandemia, bem como no

momento do retorno híbrido. Na primeira semana de afastamento social, até mesmo antes da determinação da Seduc para a realização das atividades à distância, a escola já havia organizado a realização de aulas online de acordo com a grade horária presencial, assim como a disponibilização de roteiros de estudo para aqueles que não possuíam acesso à internet. As gestoras e pedagogas acompanharam as aulas remotas de perto durante todo o período de afastamento social, participando das atividades e orientando os professores. As ações de busca ativa dos estudantes que deixaram de participar das atividades foi constante e mobilizou toda equipe escolar. Buscou-se, na medida do possível, manter as condições mais próximas o possível àquelas do ensino presencial, o que exigiu grande empenho da equipe escolar diante do contexto em que se encontrava.

O retorno às atividades no modelo híbrido, em 2021, foi precedido, na escola, por ações que visavam motivar e acolher os alunos, noticiadas pelo jornal G1¹⁶ que destacou a pintura das salas de aula, como podemos ver na imagem a seguir.

Figura 5. Fotografia de aula do C.E. Santa Teresa reformada para receber os alunos no contexto de retorno nas atividades híbridas em agosto de 2021.



Fonte: Arquivo pessoal da gestora / G1 (FERREIRA, 2021).

¹⁶ FERREIRA, 2021.

A gestão escolar, naquele momento, procurou proporcionar um ambiente, para alunos e professores, que pudesse oferecer acolhimento após um período traumático, bem como motivá-los a permanecer naquele ambiente. De acordo com a gestão, em entrevista na notícia citada, a intenção era humanizar a recepção dos alunos.

Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, destacamos a palavra acolhimento escolhida para estar presente em uma das salas, assim como a fala da gestora para a entrevista citada acima, que afirma:

"O afeto é revolucionário. E o resultado dele é baixa evasão, baixa reprovação e IDEB bom. Uma construção, mas já estamos colhendo os frutos. Alunos que estavam sumidos do remoto voltaram esses dois dias no presencial e isso é fruto de persistência e comprometimento de todos, não só dá gestão. A escola, hoje, tem frases motivacionais nas salas, palavras que se tornem perspectivas na vida dos alunos" (FERREIRA, 2021).

A intencionalidade da gestão em construir vínculos afetivos com intencionalidade pedagógica, com o envolvimento de toda a equipe escolar, fica evidente também bastante presente no PPP da escola. A dimensão da afetividade e a especial relação com a gestão que se constrói a partir disso é um aspecto particular dessa escola.

Na análise do PPP do Santa Teresa, empreendida por Vale (2022), a autora destaca o caráter coletivo das ações realizada pela escola e na relação que a gestão estabelece diretamente com os estudantes, em suas palavras:

[...] Outro fator analisado foi o trabalho da gestão escolar com os estudantes, que é fundamentado no protagonismo e inquietações sociais que os envolve. Tal constatação pôde ser observada na valorização do grêmio, relações com o grupo dentro e fora da sala de aula e desenvolvimento de projetos pedagógicos. (p. 104)

4. As Representações Sociais dos jovens sobre a escola

Nesta seção, serão discutidos os dados levantados a partir da metodologia apresentada, em diálogo com a bibliografia de referência. Pretende-se que a reflexão aqui proposta possa suscitar alguns caminhos que permitam acessar as representações sociais dos jovens sobre a instituição escolar, a partir da categoria pertencimento escolar.

4.1 Caracterização da amostra

Das 102 respostas recebidas, 13 indicaram que não haviam cursado todo o Ensino Médio na mesma escola e, portanto, não foram consideradas para o estudo. O *corpus* da pesquisa foi composto, assim, de 89 questionários: 77 do Liceu Maranhense (86%) e 12 do Santa Teresa (14%). A idade média dos estudantes é 17 anos; nenhum dos participantes tinha 15 anos ou menos e apenas três tinham 19 anos ou mais, o que sinaliza uma baixa distorção idade-série entre os respondentes.

Quadro 2. Idade média dos estudantes.

Idade	Número total	Porcentagem
15 anos ou menos	0	0%
16 anos	32	36%
17 anos	46	52%
18 anos	8	9%
19 anos ou mais	3	3%
Total	89	100%

Fonte: elaborado pela autora.

Todos os estudantes do Liceu moram em bairro diferente do da escola, e no Centro de Ensino Santa Teresa 66% moram no bairro e 33% vêm de fora do bairro. Esses percentuais indicam que ambas escolas contam com um reconhecimento comunitário que oferece um atrativo relevante para que jovens de diferentes regiões se desloquem até elas. O grande percentual de alunos do Santa Teresa que moram no próprio bairro pode também indicar a valorização da proximidade para as relações comunitárias da escola com o território, com as famílias e com os estudantes.

A partir da análise dos dados obtidos pelas respostas às questões 5 a 14, foi possível depreender onze dimensões de análise:

1. A decisão de ingressar nessa escola;
2. Fatores que influenciaram a escolha pela escola;
3. O significado da escola;
4. O que gosta na escola;
5. O que não gosta na escola;
6. Como se descreve;
7. A relação com os colegas;
8. A relação com os professores;
9. A contribuição da escola para a sua formação pessoal;
10. O pertencimento escolar;
11. Como se sente pertencente à escola.

4.2 Elementos constitutivos das representações sociais prévias ao ingresso na escola

A primeira dimensão já nos mostra um predomínio do protagonismo dos estudantes em relação às decisões tomadas antes mesmo do ingresso no Ensino Médio, conforme Quadro 3.

Quadro 3. A decisão de ingressar nessa escola.

Categorias	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Decisão tomada pelo estudante	76%	50%	73%
Decisão tomada por outra pessoa	20%	50%	24%
Decisão tomada em conjunto	4%	-	3%
Não respondeu	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora.

É no momento da entrada na escola que podemos levantar as representações sociais prévias à vivência naquele espaço. No caso do Santa Teresa, os estudantes

estão igualmente divididos entre os que decidiram ir para a escola e entre aqueles em que o responsável por esta decisão foi outra pessoa. Já no Liceu, há maior proporção dos jovens que, já no final do Ensino Fundamental, decidiram estudar na escola. Essa constatação é um indício de uma representação social positiva disseminada na sociedade, o que é reforçado pelos achados da próxima questão. É possível dizer que entre esses estudantes há uma alta motivação no ingresso, possivelmente ancoradas (MOSCOVICI, 2015) num ideário de escola tradicional e de prestígio histórico e social.

Chama atenção também que 4% dos estudantes do Liceu tenha deliberado em conjunto com a família a decisão de ingressar na escola, em especial quando se considera que a decisão foi tomada no momento em que esse estudante esteja ao final do Ensino Fundamental. O reconhecimento social e a notoriedade histórica são fatores que podem motivar as famílias no anseio de matricular seus filhos na escola mas, além disso, a indicação de que a escolha foi realizada em conjunto aponta, por um lado, a presença do diálogo no meio familiar e, por outro, o protagonismo desses jovens na tomada de importantes decisões sobre sua trajetória escolar antes mesmo da entrada no Ensino Médio. Isso sugere que o Liceu é uma escola em que estudantes com esse perfil de protagonismo podem estar mais presentes.

Dentre os fatores que motivaram a escolha da escola, há um predomínio das motivações relacionadas ao reconhecimento social das instituições, que abrangem indicações de outras pessoas, aquilo que os estudantes “ouviram falar” sobre as escolas e por terem conhecido ex-discentes em um âmbito próximo, reunidos nas categorias Prestígio social, Qualidade pedagógica e estrutural e Falta de opção.

Quadro 4. Fatores que influenciaram a escolha pela escola.

Categorias	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Prestígio social	45%	25%	43%
Qualidade pedagógica e estrutural	34%	8%	30%
Falta de opção	6,5%	-	5,6%
Não respondeu	14,5%	67%	21,4%

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira categoria, prestígio social, há respostas que relacionam a motivação “prestígio social”, como se pode depreender nas respostas “*popularidade*

da escola em relação às outras” (EL35) e *“O nome que a escola carrega, o poder de dizer que estuda no Liceu Maranhense”* (EL25). Como vimos, no processo de constituição da identidade, o sujeito pode ver-se imbuído das características do grupo no qual ingressa, o que remete para a importância desse reconhecimento social no ingresso dos estudantes do Liceu - o que se liga com o pertencimento àquele espaço.

No que se refere ao reconhecimento social e à expectativa criada em torno da instituição na decisão de ingressar, observa-se que em duas respostas os estudantes indicam objetivamente que se decepcionaram com a escola: *“A história de competência do Liceu Maranhense, que ao decorrer dos anos me decepcionou um pouco”* (EL1) *“Pensava que era como antes, porém estava enganado”* (EL40).

Outras respostas podem apontar que há uma quebra de expectativas após o ingresso no Liceu Maranhense: *“Na época, julguei que era uma escola que poderia oferecer um ensino de qualidade”* (EL45), ao que pode ser associado ao fato de que a reputação histórica da instituição pode ter gerado expectativas que ultrapassavam as possibilidades da escola. Considerando que esse momento da juventude pode se caracterizar pelo conflito entre aquilo que se é e o que se espera ser, inferimos que a decepção com a instituição escolar possa estar associada ao conflito próprio da construção da identidade nessa fase etária.

No que tange à motivação para estudar na instituição, conforme exposto na Tabela 3, metade dos alunos do Santa Teresa escolheram estudar na escola, e a outra metade indica que a decisão foi tomada pelos responsáveis. Ao justificar as motivações, a maioria aponta que ouviu falar que essa era uma boa escola, como na afirmação *“Eu escolhi porque toda cidade operaria fala que essa é a melhor escola do bairro”* (EST5). Não encontramos, nas respostas do Santa Teresa, indícios de arrependimento dos estudantes que, mesmo que não tenham escolhido estudar naquela instituição, sinalizam que tiveram uma experiência positiva: *“Eu não a conhecia, mas gostei muito depois que conheci”* (EST6), *“Recomendações, a qualidade dos professores e a gestão organizada”* (EST1) e *“Por ser muito bem falada, e pela dedicação que se via tanto da parte da direção como da condenação e professores”* (EST2). Apenas o estudante EST8 apontou que a decisão foi tomada por outra pessoa, deixando implícito que foi contra a sua vontade: *“Meu pai tomou a decisão sem eu querer”*.

Trinta por cento dos discentes, predominantemente do Liceu Maranhense, indicaram que a motivação para estudar na escola em questão se relacionava à qualidade pedagógica e estrutural da escola, por ser uma boa escola de forma geral: *“Por ser uma boa escola”* (EL10), ter bom ensino ou bons professores: *“Eu ouvi falar muito dela, que é uma ótima escola e com bons professores”* (EL20), assim como uma estrutura que pudesse proporcionar mais experiências que outras escolas: *“A infraestrutura e o ensino”* (EL64).

Essa categoria remete às características internas da instituição como a força motriz da decisão, com as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, seja com o ensino em si, seja com os outros atores do ambiente escolar, como os professores ou gestores escolares: *“Que a escola tem o ensino bom e a supervisão tem pessoas maravilhosas”* (EST7).

Pelo contraste entre as duas categorias, é possível dizer que os fatores sociais de reconhecimento e prestígio exerceram maior influência na decisão das famílias e dos estudantes para ingressar na escola, bem como sobre a pressuposição de um ensino de qualidade oferecido pela instituição. Ao pensar na questão do pertencimento, cabe ressaltar que esse desejo de ingresso em uma escola socialmente prestigiada, pode imbuir o sujeito da valorização social que a escola carrega, e também predispor os sujeitos a querer fazer parte da instituição e encarnar seus valores e condutas (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Nesse sentido, é possível inferir que as representações sociais dos estudantes no ingresso à escola, em particular os do Liceu, estavam ancoradas sob o ideário do prestígio social, objetivadas em uma imagem de escola tradicional, que carrega consigo os símbolos de uma marca histórica na educação, capaz de transferir esses atributos aos sujeitos que passam por ela.

4.3 Significados sobre ser estudante

A próxima dimensão de análise busca compreender como o estudante se descreve, que resultou em quatro categorias, descritas no Quadro 5.

Quadro 5. Autodescrição dos participantes.

Categorias	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Mediano nos estudos	47%	25%	43,8%
Bom estudante	34%	50%	36%
Bem comportado	8%	17%	9%
Apresenta dificuldades pedagógicas e comportamentais	8%	-	6,7%
Não respondeu	3%	8%	4,5%

Fonte: elaborado pela autora.

A maioria das respostas faz referência ao envolvimento com os estudos, na dimensão pedagógica, e a menor parte das respostas faz referência ao comportamento na escola, seja ele visto como adequado ou inadequado. Isso indica que, para definir o “outro”, seja ele a escola, os colegas ou professores, é presente a dimensão das relações sociais mas, quando o estudante é perguntado sobre si, o que se sobressai é a sua relação com os estudos, que é uma relação, portanto, individual. Nenhum daqueles que responderam a pesquisa se definiu como bom amigo ou companheiro, por exemplo, embora a dimensão da amizade seja evidenciada dentre as que mais gostam na escola. Apenas dois alunos indicaram características da personalidade para se descrever como estudantes: “*Animado*” (EL5) e “*Agradável*” (EL16).

Chama atenção, também, que boa parte dos estudantes aponta estar na média, preferindo não colocar-se numa definição que o comprometa com uma imagem boa ou ruim, o que pode indicar que, na definição de si, há uma busca por se reconhecer naquilo que se espera ser a média de um participante de determinado grupo, numa sinalização de partilha das características do coletivo (seja como um aluno mediano, esforçado ou bom), o que sinaliza um pertencimento a esse grupo (DESCHAMPS & MOLINER, 2009).

Também é interessante notar que, embora muitos estudantes indiquem que a desorganização dos outros alunos é um problema, apenas três dos respondentes afirmaram que teriam um comportamento negativo: “*horrível*” (EL4), “*Eu sou o tipo de aluna que na primeira oportunidade estou indo pra casa, até que gosto de assistir aula, sou bagunceira, e é isso!*” (EL13) e “*Um péssimo aluno no quesito*

comprometimento escolar” (EL76). A estudante EL13, inclusive, declarou o que menos gosta na escola era: “*Infelizmente o Liceu está se tornando uma bagunça, depois que tiraram as provas, tá só piorando...*”. Aqui também podemos depreender as contradições evidenciadas por Coutinho (2009), que aponta a adolescência como um momento de conflito que, por um lado, deseja liberar-se dos padrões e não seguir regras, ao mesmo tempo que carece de orientação. As características evidenciadas parecem apontar que estar dentro das expectativas é suficiente para uma auto avaliação positiva nesse papel social de discente e, por mais que tenham críticas aos colegas, elas não são suficientemente profundas a ponto de alterar as representações sobre si mesmos como estudantes.

4.4 As relações com o outro: colegas e professores

Sobre a relação com os colegas e com os professores, assim como naquilo que os estudantes gostam na escola, encontramos apenas uma resposta em branco, o que aponta que também são dimensões consideradas pelos estudantes, o que permite reforçar a ideia já levantada sobre a influência das relações interpessoais no estabelecimento de vínculos na escola.

Quadro 6. A relação com os colegas.

Categorias	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Boa	75%	75%	75%
Mediana	15%	17%	16%
Ruim	8%	8%	8%
Não respondeu	2%	-	2%

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 7. A relação com os professores.

Categorias	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Boa	76%	83%	77%
Mediana	19%	17%	19%
Ruim	2%	-	2%
Não respondeu	3%	-	2%

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar na comparação entre os percentuais totais dos Quadros 6 e 7, as relações com os colegas e professores são bem avaliadas em ambas escolas. Nas falas dos discentes em relação aos pares aparecem ideias de proximidade e distância para descrever as relações com fortes emoções como “*Puro amor e ódio*” (EL39), ou com determinada indiferença, como nas respostas “*Tô nem aí pra eles*” (EL60) e “*Básico do básico*” (EL67). Na análise dos dados, essas foram as questões que menos apresentaram heterogeneidade quanto às respostas e dificuldade de organização dos núcleos de sentido, sugerindo uma facilidade dos estudantes em indicar essas relações. É sugestivo que essa avaliação positiva da relação com os professores e colegas tenha sido construída pelas condições contextuais da pandemia, em que muitas vezes o contato com a escola era mediado quase exclusivamente pelos professores.

A maioria das respostas foi apenas uma palavra (boa/ótima/normal/ruim/amigável/moderada), mas naquelas que procuraram elaborar melhor a resposta, a ideia chave para expressar a relação com os pares incide na comunicação, falar ou não com os demais:

“*Não falo com a maioria, sou ruim em fazer amizades.*” (EL8)

“*Falo com todos e me dou bem com todos. Somos unidos.*” (EL31)

“*Bom, não tenho muita proximidade com todos, falo com bem poucos, mas tá tranquilo assim.*” (EL38)

“*É muito boa, estamos sempre trocando ideia sobre as aulas, algumas coisas que iríamos mudar na escola, etc.*” (EL45)

“*Boa, não converso com todos mas digo bom dia pra eles.*” (EL71)

“*Sou bem comunicativo, falo com todos da minha sala. Porém alguns atrapalham mais na hora da explicação da aula.*” (EST12)

Ao descrever a relação com os professores, a comunicação não apareceu como central, e sim o caráter momentâneo das relações, sinalizando a possibilidade de mudança a depender do andamento da convivência – até agora a relação pode estar boa, mas isso pode mudar, como constatado nas falas a seguir:

“*Boa, na medida do possível, mas não existe aprofundamento na relação com os professores. A maioria deles são muito bons, mas não sabem valorizar os alunos*” (EL7)

“*Dependendo do professor é uma relação boa*” (EL12)

“*Por enquanto tranquila*” (EL33)

“*Boa, porém falta empatia da parte de alguns*” (EL36)

“Boa, porém estou conhecendo os professores do 3 ano agora” (EL40)
 “Gosto de alguns, ainda não conhecemos todos.” (EL46)
 “Até agora boa...” (EL49)
 “Ótima, até agora nenhuma reclamação” (EL51)
 “tenho empatia com alguns, outros odeio.” (EL57)
 “Relativamente boa.” (EL64)
 “Muito boa com a maioria, mas tem alguns que mostram ser preguiçosos, com relação a passar o conhecimento adequadamente” (EST12)

Pelo princípio da saturação, é possível inferir que a comunicação é o elemento chave para compreender a relação com os pares, já a relação com os professores é caracterizada pelo personalismo (preferir uns a outros) e pela disposição, do estudante, em reavaliar essa relação ao longo do ano escolar.

Ao procurar definir a relação com os professores, também, a ideia de respeito aparece em três respostas, indicando que a garantia desse pressuposto pode construir uma boa relação professor-estudante:

“Relação entre aluno e professor, ambos devem se tratar com respeito.” (EL3)
 “De respeito, de amizade e carinho, porque eles sempre estão dispostos a ajudar quando temos dúvidas.” (EL44)
 “Ótima, é uma relação de respeito mútuo, como sempre deve ser.” (EL45)

Considerando que o respeito em uma relação se constrói no cotidiano, é possível inferir que a intenção de reavaliar a relação com os professores se dê justamente pela possibilidade de rompimento do respeito entre as partes, ocasionando a quebra de confiança dos alunos em relação aos docentes.

Essas constatações nos suscitam algumas reflexões: a primeira é o destacado lugar do diálogo na forma como encaram as relações com os pares, o que nos remete à importância de uma educação dialógica, tal qual proposta por Paulo Freire (1999; 2018), na construção de um cotidiano escolar imbuído de significado. Essa dimensão é destacada na relação entre estudantes, mas não deles com seus professores, em que a chave está no respeito mútuo – na pressuposição de reciprocidade da relação – e na transitoriedade da relação e disposição em reavaliá-la.

4.5 Significados atribuídos à escola

A próxima dimensão analisada é o significado da escola para o estudante, questão a partir da qual obtivemos três categorias: Domínio intelectual e cognitivo: aprendizagem e preparação para o futuro; Domínio da afetividade: relação com as pessoas e com o espaço e Domínio da frustração e do não acolhimento, conforme Quadro 8.

Quadro 8. O significado da escola.

Categorias	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Domínio intelectual e cognitivo: aprendizagem e preparação para o futuro	51%	33%	48%
Domínio da afetividade: relação com as pessoas e com o espaço	25%	67%	30%
Domínio da frustração e do não acolhimento	6,5%	-	5,6%
Não respondeu	17,5%	-	16,4%

Fonte: elaborado pela autora.

Nessa questão, de forma mais acentuada que nas demais, aparece um contraste entre as escolas: para os estudantes do Liceu o significado da escola está mais articulado ao campo intelectual: “*É um lugar importante, onde aprendo coisas interessantes*” (EL8), a como a escola oferece um ensino de qualidade que prepare para o futuro: “*O lugar onde vou preparar meu futuro*” (EL20), entre os estudantes do Centro de Ensino Santa Teresa vemos um predomínio do domínio afetivo, do relacionamento interpessoal: “*2ª casa*” (EST4); “*Muito, todos nela significam muito pra mim*” (EST6); “*Um lugar que podemos contar pra tudo!*” (EST7). No Liceu também aparece o domínio da frustração e do não acolhimento, bem como expectativa de que a escola fosse mais disciplinada, como podemos perceber nas seguintes falas:

A minha escola anda muito desorganizada em quesito disciplina e valores, de longe o Liceu não é mais aquela escola tão renomada, ao invés da escola ensinar valores e regras aos jovens, os jovens que estão mudando e mandando na escola. A escola precisa de mais disciplina, e a minha escola significa para mim o espelho da nova

educação do Brasil, onde não existe mais liberdade por partes dos alunos, mas sim libertinagem. (EL62)

Mal organizada, principalmente em relação à estrutura da coordenação, nada é realmente bem feito aos alunos que querem estudar, além de requisitos físicos que não são atendidos, como os banheiros, que são horríveis, etc. [...] (EL70)

Essas falas remetem a uma concepção tradicional de escola, que imponha regras para os estudantes, talvez por atribuir à disciplina prestígio social. As falas remetem a uma projeção da sociedade no microcosmos da escola que, na percepção do estudante, precisa ensinar valores e regras às futuras gerações, em que os mais velhos (coordenadores, por exemplo) devem direcionar os mais jovens. Esse é o próprio movimento da sociedade contemporânea, em transformações cada vez mais dinâmicas a concorrer para a perda de referências, como apontado por Coutinho (2009). A sociedade pós-moderna ainda é pouco capaz de dar a solidez que talvez houvesse antes, em uma instituição “tradicional”. A crítica aqui presente, nota-se, orbita em torno das relações sociais: do comportamento dos outros estudantes e da gestão escolar, ressaltando a influência das relações interpessoais no fortalecimento de vínculos, mas também no afastamento da escola.

O vínculo com a escola é presente mesmo em sua crítica, o que podemos depreender da fala do estudante EL62, que ao começar sua resposta, afirma: “A minha escola [...]”, o que deixa implícito uma percepção de pertencimento àquele espaço, mesmo insatisfeito com a maneira como está organizado.

Podemos inferir, também, que as representações sociais dos discentes sobre o Liceu que, no ingresso se vinculam ao prestígio social que a escola tem, foram sendo desconstruídas no contato com a escola real. Ao deparar-se com um cotidiano comum de escola, pode haver um deslocamento nas ancoragens já estabelecidas sobre o Liceu, que se objetivam no discurso sobre a frustração com a escola.

Na sequência, questionamos os estudantes sobre o que mais gostavam na escola e, a partir de suas contribuições, pudemos obter as seguintes categorias, expressas no Quadro 9.

Quadro 9. O que gosta na escola.

Categorias	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
O acolhimento das pessoas da escola	56%	75%	58%
O conhecimento e as oportunidades que a escola proporciona	26%	17%	27%
Não há nada, a hora de ir embora e não sabe definir	14%	8%	13%
Não respondeu	4%	-	2%

Fonte: elaborado pela autora.

Destacamos que a organização dos dados sobre o que os estudantes indicaram mais gostar na escola foi a mais trabalhosa entre todas as questões, dada a heterogeneidade das respostas. A partir dos dados obtidos, foram construídos nove núcleos de sentido, conforme apresentado na Tabela 1, exposta na seção anterior.

Notamos o empenho em responder a questão pela diversidade dos núcleos depreendidos, bem como pela presença de apenas uma resposta em branco (EL66). Isso indica, portanto, um interesse dos jovens em mostrar o que lhes interessa na escola – o que contrasta com a pergunta seguinte, em que aparecem cinco respostas em branco, e aponta para um menor empenho nessa dimensão.

Na análise das categorias, o acolhimento se destaca como a dimensão apontada pelos estudantes como a que mais valorizam no ambiente escolar, em particular no Santa Teresa – os alunos dessa escola destacam especificamente a atuação da gestão nessa dimensão: *“A gestão, e tudo em geral”* (EST6); *“A gestão, os professores e amigos”* (EST1); *“Das diretoras”* (EST7), indicando a importância dessa relação no cotidiano escolar. Os professores são também destacados nessa categoria *“o empenho e dedicação dos professores”* (EL44) *“Alguns professores que estiveram sempre se esforçam para trazer coisas novas para dentro da sala de aula”* (EL45), *“Quando tem aula, já que passei 1 ano e 6 meses longe das aulas”* (EL 16), o que mostra a importância da relação do estudante com o docente, em particular no contexto pandêmico em que muitas vezes a relação com a escola foi mediada exclusivamente pelo professor.

Professores e gestores são destacados como atores do cotidiano escolar, na dimensão daquilo que os estudantes mais valorizam na instituição. Considerando

que o cotidiano escolar desses jovens foi fortemente marcado pela experiência do ensino remoto e híbrido, podemos inferir que os agentes mais presentes nesse período foram os que se constituíram como mais significativos nas representações positivas sobre a escola.

É interessante analisar que, ao definir a escola (Quadro 8), os estudantes a veem, em sua maioria, como um espaço de preparação para o mundo profissional e acadêmico, mas quando perguntados sobre o que mais gostam nela, indicam majoritariamente as pessoas e não a dimensão pedagógica.

Contudo, as dimensões pedagógica e estrutural estão na base daquilo que os jovens mais valorizam na escola, como emerge na segunda categoria, que trata do conhecimento, observado nas respostas a seguir: “*O conhecimento que consegui adquirir*” (EL1), “*Aprender*” (EL18), “*da educação que eles nos dão, com certeza são as melhores*” (EL54), bem como nas oportunidades que a escola proporciona, majoritariamente pela estrutura que tem, como registram os estudantes: “*Os esportes*” (EL3), “*A sala climatizada*” (EL17) e “*Interclasse*” (EST4). Considerando os dados sobre esta questão, constatamos que os estudantes reconhecem o quanto as relações cotidianas e as condições estruturais interferem de forma positiva ou não na qualidade do ensino.

As respostas de cinco estudantes do Liceu para a indagação sobre o que mais gostam na escola (“*Várias coisas*” (EL50), “*A hora da saída*” (EL39), “*quando está no último horário*” (EL73), “*Nada*” (EL53) e “*Não tem algo específico*” (EL67)) podem sinalizar insatisfação, decepção ou frustração com a não correspondência entre a expectativa inicial e a realidade cotidiana, ao mesmo tempo que o desinteresse ou indiferença também se faz presente, comprometendo a construção da relação de pertencimento.

Quando questionados sobre aquilo que menos gostavam na escola, foram indicadas diferentes dimensões que, ao serem analisadas e agrupadas, puderam se dividir, majoritariamente, entre a estrutura e a relação com outras pessoas, conforme o Quadro 10.

Quadro 10. O que não gosta na escola.

Categorias	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
A relação com outras pessoas	43%	33%	42%
A estrutura organizacional e física	38%	42%	38%
Não respondeu	19%	25%	20%

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira categoria, como na questão anterior, diz respeito aos relacionamentos interpessoais, seja com outros estudantes, com professores ou gestores escolares: “O fato de que algumas vezes não tem aula” (EL5), “Alguns professores apáticos” (EL33), “De algumas pessoas da gestão” (EL69), “Alguns alunos” (EST2) e “A maioria dos alunos” (EST8). Houve casos de alunos que indicaram, por exemplo, que “A grande diversidade de pessoas” (EL76) era o que mais e menos gostavam na escola, ou o que mais gostavam eram os profissionais da educação, mas o que menos gostavam era a “A desorganização no planejamento escolar.” (EL43). Isso reforça o argumento que defende que as relações cotidianas se constituem como as mais significativas para simbolizar o pertencimento escolar, na medida que são as que mais motivam os estudantes a apontar o que mais ou menos gostam na escola, ou seja, as que mais mobilizam seus afetos naquilo que é significativo no âmbito escolar.

A primeira categoria engloba 34 respostas, que podem ser divididas em dois sub-grupos com exatamente a mesma quantidade de respostas (17): de um lado, a *relação com outros estudantes* e, de outro, a *relação com os professores*. O que menos gostam, em relação aos professores, é a não presença do professor em sala (mesmo quando estão na escola ou quando há carência do profissional), de alguns docentes em específico ou do ensino ofertado, tanto na dimensão didática quanto curricular. Em relação aos pares, indicam a falta de comprometimento com as regras escolares (desorganização, falta de higiene e compromisso com as normas) como um problema, bem como a dificuldade de estabelecer relações, como expresso nas respostas “*Recreio*” (EL2) e “*não ter muitas amigas*” (EL67).

Na dimensão sobre o que não gostam é também importante a *estrutura organizacional e física*, que abrange os núcleos desorganização, estrutura,

alimentação e vestimenta, sendo a desorganização escolar a mais indicada, em especial entre os estudantes do Liceu (dos 19 respondentes que indicaram esse fator, 18 eram dessa escola). Esse fato pode estar relacionado às altas expectativas que tinham ao ingressar na escola, produto do seu prestígio social, o que corrobora o argumento de que as representações sociais no ingresso à escola ancoravam-se num ideário de reconhecimento social e a características positivas associadas a uma objetivação de escola tradicional. A indicação da desorganização pode indicar uma mudança da objetivação do Liceu para estes alunos, que antes era visto como instituição tradicional e agora apresenta a imagem de um espaço desorganizado.

Quanto à contribuição para a formação pessoal, o total de 76% dos estudantes afirmou que a escola contribui positivamente, indicando apenas que sim ou apontando para as dimensões pedagógicas (*“Sim, me preparando para o Enem e para a faculdade”* (EL20) e *“Sim, com ensinamentos e experiências de mundo.”* (EST11)) e relacionais (*“Sim, tanto na educação, quanto na pessoal, porque a gente aprende sobre tudo, compartilhar, afeto, amor, foco...”* (EST2) e *“Sim pelos meio do ensinamento de conduta na sociedade”* (EL30)) como o âmbito dessa contribuição. Já para 18% dos estudantes, todos do Liceu Maranhense, a escola não contribuiu com sua formação pessoal, e 6% do total não responderam a questão, conforme Quadro 11.

Quadro 11. A contribuição para sua formação pessoal.

Categorias	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Desenvolvimento de novos conhecimentos	30%	42%	30%
Convívio com outras pessoas	25%	25%	27%
Positivamente	19%	25%	19%
Não contribuiu	20%	-	18%
Não respondeu	6%	8%	6%

Fonte: elaborado pela autora.

Nas falas dos estudantes sobre o desenvolvimento de conhecimentos, o papel do professor é destacado: *“Sim, como os professores tem dado ótimos conselhos, nos ajudar, e nos preparar sobre o que nós quer fazer realmente no*

futuro, tendo uma boa profissão.” (EL49), “De forma alguma. Somente os professores competentes que dão aula ajudam de certa forma” (EL70) e “Sim, nas aulas” (EST3). A dimensão do desenvolvimento pessoal, em especial da própria cidadania, preparando-os para uma vivência na sociedade ampla pós-escolar é também importante para os estudantes:

“Claro, com toda certeza. Desde o começo do ensino médio no liceu, aprendi inúmeras coisas importantes desde responsabilidade até sobre assuntos de cunho educativo. Na maioria das vezes, são fornecidos muitos eventos sobre conscientização, direitos humanos e palestras. Acredito que tudo isso contribui na minha formação tanto de cidadã tanto como pessoa.” (EL44)

“Sim, possibilitando a troca de conhecimento uns com os outros, amadurecimento intelectual e a consciência dos meus direitos e deveres” (EL41)

“Os valores que já foram ensinados na escola como o valor da cidadania, e os assuntos que alguns vou lidar na minha vida acadêmica e pessoal.” (EST9)

Na categoria convívio com outras pessoas, o desenvolvimento de relações sociais aparece nas respostas dos estudantes como importante na formação pessoal:

“Sim, a interação com outras pessoas colabora para a formação de ideias e debates novos, proporcionando olhares críticos e formação de opiniões acerca dos acontecimentos que nos cercam.” (EL45)

“sim, ela me ensina muito mas do que eu aprenderia em qualquer outro lugar. os conselhos que ganho de todos os funcionários e professores me ajudam demais e com certeza vou levar esses conselhos pra vida toda .” (EL54)

“Sim; Querendo ou não, é um convívio diário. Desenvolvimento comunicativo e convivência social diferente” (EST12)

A convivência com diversas pessoas e a construção, no cotidiano escolar, das relações sociais, é o que emerge como aquilo que dá sentido à convivência escolar. Os participantes souberam desenvolver diferentes perspectivas sobre essas dimensões, apresentando pontos de vista complexos e bem elaborados sobre a contribuição da escola para sua formação pessoal. Em comparação com os achados das questões anteriores, chama atenção a existência de dois âmbitos principais que

ligam os estudantes à escola: as relações com outras pessoas, mediadas pela proximidade e pelo afastamento, e a dimensão pedagógica, do desenvolvimento de novos conhecimentos. Ambas são importantes e contribuem para sua formação, como sintetiza o estudante EL23: *“Totalmente. A escola não ensina somente assuntos que caem nos vestibulares, mas também assuntos que você precisa saber para conviver bem na sociedade.”*

4.6 Sentidos sobre o pertencimento escolar

Por fim, analisamos as duas dimensões relacionadas ao pertencimento escolar, partindo das respostas à questão “Você se sente pertencente à escola em que estuda? De que maneira?”. A partir da análise dos dados, foram desenvolvidas duas dimensões: a percepção sobre o pertencimento escolar e como se sente pertencente à escola, apresentadas nos Quadros 12 e 13.

Quadro 12. A percepção sobre o pertencimento escolar.

Categorias	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Sente-se pertencente à escola	65%	58%	64%
Não se sente pertencente à escola	19%	17%	19%
Não respondeu	7%	25%	10%
Não sabe definir	2%	-	2%

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 13. Como se sente pertencente à escola.

Categorias	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Pelo acolhimento que a escola oferece	30%	8%	27%
Pelas relações construídas e saberes desenvolvidos	9%	33%	12%
Sente-se afastado em função dos impactos negativos da pandemia	3%	-	2%

Fonte: elaborado pela autora.

A maioria dos estudantes (64%) apontou que se sentia pertencente à escola, e nesse pertencimento o acolhimento foi a palavra que mais apareceu nas respostas (em quatro afirmativas e uma negativa), o que reforça, mais uma vez, a centralidade das relações interpessoais no pertencimento escolar. Dentre os que afirmam se sentir pertencentes, indicam a escola como um espaço de acolhida, em que podem ser autênticos e no qual se sentem parte de um todo maior: “*Sim, não sei explicar, mas me sinto parte daquilo tudo.*” (EL31), “*Sim, eu fui acolhida pelo ambiente escolar*” (EL41), “*Sim, me sinto bem no lugar*” (EL29), “*Sim, sou acolhido pelos meus colegas e professores de forma respeitosa.*” (EL45), “*Sim, lá eu consigo ser eu mesma, sem medo de ser julgada, e lá eu me sinto muito acolhida por todos.*” (EL54), “*Sim, como se fosse de verdade uma família que está em formação.*” (EST2), “*Sim, me sinto muito pertencente a escola pois é uma instituição educacional de extrema importância para o desenvolvimento e ainda me mudou muito de uns tempos para cá.*” (EST9).

Na dimensão que trata de como este estudante se sente pertencente à escola, destacam-se as dimensões do acolhimento e das relações e saberes desenvolvidos ao longo do tempo. Mais uma vez, é possível perceber que as relações com o outro e como este outro o acolhe são fundamentais para pensar a escola sem, também, desconsiderar que o âmbito pedagógico é importante no pertencimento escolar. A partir disso, é possível inferir que as representações dos jovens sobre o pertencimento estão fortemente ancoradas nas relações estabelecidas no espaço escolar, e que a relação com colegas e professores é fundamental para entender os significados desse pertencimento, levando em conta, também, que os estudantes valorizam a dimensão da aprendizagem e desenvolvimento de novos conhecimentos.

Dentre os respondentes da pesquisa, 19% afirmaram não se sentir pertencentes ao ambiente escolar, indicando que “*Não, não me sinto acolhida*” (EL7), “*não sinto que pertenço*” (EL4) e “*Acho que não, só que tento me adaptar*” (EL72). As falas do não acolhimento, contudo, foram mais curtas que as afirmativas, o que não nos permitiu levantar mais dados sobre os fatores que influenciam nessa percepção.

Onze estudantes, 10% da amostra, não responderam a questão, o que pode indicar dificuldade no entendimento da pergunta, considerando as limitações de um

questionário online, ou em definir se sentiam que pertenciam ou não à instituição escolar. É significativo, também, que 25% dos estudantes do Centro de Ensino Santa Teresa não tenham respondido, considerando que os discentes dessa escola tenderam a valorizar a dimensão do acolhimento e das relações pessoais em suas respostas até o momento.

As abstenções a essa questão podem sinalizar uma certa dificuldade desses jovens em expressar os sentimentos a respeito da escola, que pode ter sido influenciado pelo afastamento imposto pela pandemia, que produziu uma diversidade de situações e sentimentos muitas vezes inéditos para esses estudantes, como pode ser constatado nas falas *“Eu pertencia a ela, mas com a pandemia tudo mudou”* (EL12) e *“Não como deveria, eu não tive a sorte de usufruir do ensino médio como planejado por conta da pandemia.”* (EL56).

O contexto de ensino remoto imposto pela pandemia, aliado às incertezas do retorno híbrido e de uma difícil definição se o ano seguinte seria totalmente presencial, impuseram a esta pesquisa uma desafiadora condição quanto à captação das representações sociais pois, embora tenha sido possível levantar dados sobre aspectos significativos do cotidiano escolar simbolizados por esses jovens, os silêncios presentes na pesquisa são também sintomáticos daquele momento social de afastamento e isolamento. Essa constatação aponta a necessidade de estudos sobre as representações sociais de jovens que passaram pela experiência da pandemia, em especial nos grupos que se veem como não pertencentes àquele espaço, a fim de levantar quais os elementos que constituem suas ancoragens e objetivações a respeito daquele espaço.

Considerações Finais

As representações sociais são elaboradas de forma processual e dinâmica, em um constante processo de (re)construção e significação. Realizar um estudo sobre representações sociais na educação é lançar o olhar, a partir de um recorte da realidade social, a um todo em pleno dinamismo de constante mudança, para que se possa levantar elementos significativos para pensar o cotidiano escolar.

Foi ao que este estudo se propôs, enfatizando a necessidade do diálogo, em especial com os estudantes, no sentido de compreender seus olhares para fortalecer o pertencimento escolar.

Para isso, a trajetória da pesquisa partiu da TRS, em diálogo com a Sociologia e a Psicologia Social, e em especial, com as teorias sobre a identidade, a fim de levantar elementos pertinentes à discussão sobre o pertencimento. A relação da TRS com a educação e seus desdobramentos no Brasil foi também destacada.

Em seguida, a reflexão teórica se voltou para o campo da juventude, a fim de entender alguns dos múltiplos fatores que constituem os estudantes que procuramos compreender. A adolescência foi entendida como uma construção social, que remete à constituição da infância na modernidade, e o estudante como alguém que compõe uma categoria complexa atravessada por classe, raça, gênero, origem geográfica e acesso à tecnologia. Foram também levantadas pesquisas que buscaram ouvir jovens a fim de compreender suas expectativas para o futuro.

A metodologia do estudo foi construída, de acordo com os objetivos traçados, considerando a abordagem qualitativa, e os dados organizados e analisados segundo a proposta de Bardin (2016). A pesquisa foi realizada por meio de questionário com questões abertas e fechadas enviado por Google Forms aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio das escolas Liceu Maranhense e Centro de Ensino Santa Teresa. Os campos da pesquisa foram caracterizados de acordo com informações relevantes trazidas pelos sujeitos que atuam nessas escolas: no Liceu, a caracterização partiu de dados fornecidos por um estudante, e no Santa Teresa a caracterização se baseou no PPP da escola.

Partindo de 89 questionários respondidos e enquadrados no público-alvo, o *corpus* foi constituído e analisado seguindo um processo de categorização, leitura, decodificação e construção de categorias de análise a partir dos núcleos de sentido

depreendidos. Das mais de 900 respostas dadas pelos estudantes às questões apresentadas, foram trazidas, na análise dos dados, alguns dos trechos de suas falas que pudessem subsidiar o diálogo proposto neste estudo, também como forma de nos aproximar mais dos elementos destacados por esses jovens sobre seu cotidiano escolar.

Analisar as informações obtidas constituiu um processo desafiador e instigante, que permitiu a aproximação com olhares desses jovens, bem como fez emergir questões passíveis de novas investigações e desdobramentos. O primeiro passo foi caracterizar a amostra, a partir do total de respondentes, média de idade e local onde moravam. Em seguida, foram analisadas as representações sociais prévias sobre a escola, em que pudemos constatar a presença, entre os estudantes do Liceu Maranhense, de uma ancoragem ligada à reputação histórica da escola, objetivada em imagem de escola tradicional, muito possivelmente em função de sua historicidade como a maior e mais antiga escola secundária do estado, e segunda do Brasil. Foi também destacado o protagonismo dos estudantes, em particular do Liceu, pela decisão de ingresso na instituição. No Centro de Ensino Santa Teresa, foi também possível constatar elementos que ancoram a escola enquanto referência local de qualidade de ensino.

Na sequência, foram analisados os significados sobre ser estudante e a relação com o outro, colegas e professores. Cabe notar que nessas dimensões há pouca abstenção nas respostas, o que demonstra uma maior facilidade em definir esses campos. Os discentes definem-se positivamente, seja como bom estudante ou mediano, em contraste com algumas avaliações negativas sobre o comportamento dos colegas, indicando que muitas vezes a crítica ao outro não recai sobre si. No relacionamento com colegas e professores, salta aos olhos que os percentuais das escolas sejam tão próximos e as dimensões bem avaliadas quase por todos os estudantes. Os relacionamentos interpessoais, tanto com outros jovens quanto com os docentes, foram avaliados positivamente pela maioria dos participantes.

A análise dos significados da escola trouxeram as dimensões: significado sobre a escola, o que gosta e não gosta nela e a contribuição da escola para sua formação pessoal. Nesse âmbito, emergem diferentes categorias que apontam para duas esferas centrais na compreensão do pertencimento: o relacionamento

interpessoal e o domínio pedagógico e de desenvolvimento de novos conhecimentos. São essas duas esferas sob as quais orbitam o sentido da escola para os estudantes, destacando-se os relacionamentos e o acolhimento. A partir da discussão já realizada, aqui é possível identificar elementos que apontam para o pertencimento ancorado nos relacionamentos com outras pessoas, o que é corroborado pela avaliação em relação aos pares e professores.

Quanto ao pertencimento escolar, a maior parte dos estudantes afirma que se sente pertencente, e aqui também aparecem as esferas do acolhimento, por meio dos relacionamentos interpessoais, e do pedagógico. Podemos inferir, então, que se a ancoragem do pertencimento está ligada aos relacionamentos interpessoais, sua objetivação está relacionada à imagem do acolhimento, da escola como uma segunda casa. Segunda casa, segunda família, onde eu me sinto bem e acolhido são manifestações recorrentes em diferentes momentos, que revelam a influência desses processos na construção dos sujeitos. Como dissemos, a escola é uma instituição central na socialização, que contribui para o conhecimento do mundo social não restrito à família. Na passagem do mundo da casa para o mundo social, a escola se constitui como espaço intermediário, que apresenta as características tanto de um lugar quanto de outro. Contudo, é o predomínio do afeto e do acolhimento que dá sentido à presença das pessoas naquele espaço. Podemos dizer que as representações sociais estão, portanto, mais próximas do mundo doméstico, familiar, que do mundo público – embora os elementos da vida comum também sejam presentes na fala dos alunos, como quando mencionam a importância dos conhecimentos desenvolvidos na escola, as oportunidades que ela oferece.

Não é possível haver escola sem a presença marcada da subjetividade e da afetividade, contudo, não podemos dizer que é em qualquer espaço escolar que um estudante se sentirá acolhido o suficiente para que possa experimentar essa dimensão em sua vida. A centralidade das relações humanas na pesquisa indica que, apesar do afastamento imposto pelas condições da pandemia, é a relação com o outro que dá sentido ao pertencimento escolar.

Na trajetória da pesquisa, foi possível constatar que, para compreender a história do C.E. Santa Teresa, era necessário olhar para os sujeitos que ali estão em perspectiva com a história da comunidade escolar em que a escola está inserida. Na

análise dos dados trazidos pelos estudantes, a figura das gestoras é central nas falas sobre afeto e acolhimento, o que corrobora com outros dados encontrados no PPP da escola sobre o retorno no momento de ensino híbrido. O trabalho pedagógico e o acolhimento são construídos em conjunto como evidenciam as manifestações dos estudantes.

O pertencimento, no Santa Teresa, pudemos depreender, está intimamente ligado à territorialidade, à legitimidade da ocupação do bairro por seus habitantes e da construção de uma vida comunitária em um dos bairros mais populosos da cidade. Se no Liceu o pertencimento à escola se explicitou vinculado à sua importância regional e histórica, para o estado do Maranhão, a vivência do Santa Teresa denota o estabelecimento dos laços comunitários construídos ao longo dos anos, entre professores, gestores, merendeiras, alunos, familiares, comunidade escolar e demais atores que fazem da escola um espaço comunitário de pertencimento para os moradores daquela comunidade. Assim, poder estudar a experiência dessas duas escolas possibilitou nos aproximarmos dos laços simbólicos constituintes do pertencimento.

Estão também presentes nessa pesquisa espaços de silêncio, que podem ser depreendidos das perguntas não respondidas que foram, em sua maioria, as que mobilizavam os afetos dos discentes. Expressar as emoções é uma questão complexa, ainda mais na adolescência, ainda mais depois de uma pandemia. Aqui é muito simbólico que, em um dos momentos finais da pesquisa, no recorte sobre a vida virtual dos estudantes do Liceu Maranhense, a pesquisadora perguntou ao administrador da página “Liceu da Explicação”, um aluno do 3º ano da turma ingressante em 2020 (não sabemos se participante ou não da pesquisa) se se sentia pertencente à escola, em meio a um diálogo em que perguntava informações sobre o perfil para incluir nessa pesquisa. Não houve resposta: o espaço virtual, onde não há corporeidade e apenas o anonimato, que representa um estudante virtual, foi silenciado quando questionado sobre o pertencimento escolar. É possível estabelecer um paralelo com a melancolização do laço social de que fala Coutinho (2009), na recusa do jovem em encaixar-se nos paradigmas já propostos, ou seja, enquadrar-se como pertencente àquele espaço nas categorias propostas pela pesquisadora/professora. Contudo, é também significativo que o estudante dedique seu tempo à administração de um ambiente virtual voltado à produção e reprodução

de conteúdo de discentes que fala exclusivamente sobre a escola, o que nos leva a refletir que talvez a categoria pertencimento possa não fazer sentido para aquele sujeito. Assim, não é possível afirmar que ele se sinta alheio ao ambiente escolar, já que está constantemente construindo significados sobre a escola em relação com seus pares.

Não se pretende, reforçamos, criar uma imagem idealizada ou que oculte os conflitos, as violências e as exclusões presentes no ambiente escolar e na própria estrutura da sociedade. Não se está a defender, aqui, que a escola é um mundo ideal em que os jovens veem completa realização: pelo contrário, como vimos em suas respostas, a escola é lugar de conflito, alguns não aprendem o que querem, outros sentem-se muito livres; uns não veem sentido na escola e muitos sequer viram sentido em participar desta pesquisa. O que propomos, com a ressalva que não desejamos camuflar as contradições, é que se lance olhar ao sentido que os nossos jovens atribuem, em meio a essa situação conflituosa, à escola em que permaneceram, apesar dos dois anos de pandemia. À escola que atribuem sentido, à escola na qual se relacionam bem com seus professores, ou na na qual enxergam oportunidades para o futuro, enfim, a escola que tem sentido para eles. Construir uma educação melhor passa pela compreensão do sentido que a escola tem para quem a frequenta, e é fundamental integrar a juventude nessa construção coletiva.

Educar mediado pelo diálogo não é possível sem a escuta, e nós, adultos, muitas vezes temos que aprender a ouvir o que dizem os jovens, em especial sobre a escola, espaço tão central em suas vidas, na sua construção como sujeitos de um mundo em constante transformação. A trajetória desta pesquisa buscou se fazer como um espaço de educação dialogada, aberta à escuta atenta, sem abrir mão da reflexividade própria dos adultos, pelas aprendizagens que já desenvolvidas e a partir da qual pensamos o mundo dos jovens, mas sem excluí-los.

Uma pesquisa é sempre um recorte específico no tempo, e esperamos que tenham sido postas em evidência as condições peculiares às quais as turmas ingressantes no Ensino Médio no ano de 2020 foram colocadas: um ano e quatro meses de ensino não presencial ao longo de sua formação, alterações constantes e incertas no currículo escolar aliadas a um contexto social de pandemia e a uma realidade de distanciamento social. Tudo isso produziu uma experiência escolar

única a esta geração, que carregará marcas da experiência escolar fortemente influenciada por essas condicionantes estruturais.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir no campo educacional com as reflexões suscitadas e, sobretudo, que tenha se mostrado como uma experiência que afirma o quanto a escola é espaço de aprendizado mútuo, de construção coletiva e marcadora das subjetividades, não apenas dos estudantes, mas de todos que ali estão que, mediados pelas relações humanas que lhe dão sentido, constroem cotidianamente a educação de forma significativa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Fundação Perseu Abramo / Instituto Cidadania: São Paulo, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz. Brasília: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Cibercultura: uma nova era das representações sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira *et al.* **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 606-649.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, São Paulo, v. 14, n. 61, p. 18-43, 2008.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- ARRUDA, Angela (org.). **Representando a alteridade**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- BARÃO, Marcus *et al* (Org.). **Atlas das Juventudes**. Minas Gerais: Instituto Veredas, 2021. Disponível em: <<https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. **Sociologia e sociedade: Leituras e introdução à sociologia**. Rio de Janeiro, LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1977.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2007. 371 p.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e Errância: Destinos do laço Social Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Nau: 2009.
- CUNHA, Camilla P. R.; GENOVESE, Cinthia L. de C. R. A visão dos alunos do ensino médio sobre o ambiente escolar mediante à cultural desvalorização da escola pública pela sociedade. In: **III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia, 2009.

- DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social: Dos processos identitários às representações sociais.** Trad. de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** Trad. Paulo Neves, rev. Eduardo Brandão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DUVEEN, Gerard. A construção da alteridade. In: ARRUDA, Angela (org.). **Representando a alteridade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais.** Prefácio de Serge Moscovici. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais.** Prefácio de Serge Moscovici. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FAZZI, Rita de Cássia; LIMA, Jair Araujo de. A psicologia social sociológica: percursos, rumos e contemporaneidade de uma tradição teórico-metodológica. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 13, n. 3, 2016.
- FERNANDES, Patricia Damasceno. MEMES: GÊNESE, CLASSIFICAÇÃO E DESDOBRAMENTOS. **Revista Philologus**, Ano 25, Nº 73. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2019. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/73/17.pdf>, acesso em: 16 mai. 2022.
- FERREIRA, Ana Regina. **Palavras motivacionais são espalhadas nas paredes de escola para acolher alunos na volta às aulas presenciais em São Luís.** Entrevista concedida ao G1 Maranhão, São Luís, Maranhão, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2021/08/04/escola-espalha-palavras-e-frases-motivacionais-em-predio-para-acolher-alunos-na-volta-as-aulas-presenciais-em-sao-luis.ghtml>. Acesso em: 19 nov. 2022.
- FREIRE, Paulo. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 141-152.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 65ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GAULEJAC, V. DE; TAKEUTI, T. DE N. M. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Revista Cronos**, v. 5, n. 1/2, 10 jan. 2013.
- GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais.** Prefácio de Serge Moscovici. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2012-2019.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-alogo?view=detalhes&id=2101736>, acesso em: 22 jul. 2020.
- IBGE. **Estatísticas de gênero : indicadores sociais das mulheres no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101784>, acesso em: 22 jul. 2020.
- IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022.** IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro : IBGE, 2022a.

- IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental: municípios das capitais : 2009/2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101955.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022. Acesso em: 25 ago. 2020.
- INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <https://bityli.com/7Pelp>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- JACQUES, Maria da Graça. Identidade. In: STREY, Marlene Neves *et al.* **Psicologia Social contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- JESUS, Maria Lucia Gato de; MONTEIRO, Rosana Batista. Jovens, negras e estudantes: aspectos da vulnerabilidade em São Luís do Maranhão. **Saúde e Sociedade**, vol. 25, n. 3, 2016, Jul.-Set., pp. 652-663. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo. Associação Paulista de Saúde Pública. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406263849012>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- JODELET, Denise. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, jan. 2011, p. 19-26.
- JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Trad. Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 1993.
- JODELET, Denise. Social Representations: The Beautiful Invention. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, Oxford / Malden, v. 38, n. 4, p. 411-430, 2008.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrando o outro – Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In: ARRUDA, Angela (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Prefácio de Serge Moscovici. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LE MOS, A. Cibercultura, cultura e identidade. Em direção a uma “Cultura Copyleft”? **Contemporânea**, v. 2, nº 2, pp. 9-22, dez. 2004. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3416/2486>, acesso em: 29 ago. 2020.
- MARANHÃO. Centro de Ensino Santa Teresa. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão: São Luís, 2021.
- MARKOVÁ, Ivana. **Mente Dialógica**: senso comum e ética. Trad. Lilian Ulup. Curitiba: Champagnat, 2017.
- MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. **Sociedade e Estado**, v. 29, p. 561-585,

2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200012>, acesso em: 2 nov. 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, [1961] 2012. 456 p.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2000] 2015.
- OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 19, n. 55, p. 180-186, 2004.
- PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.
- PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estudo atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SÁ, Celso Pereira de; ARRUDA, Angela. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p. 11-31, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SILVA, Paulo Cesar Garré. **Estratificação Social, Escolar e Linguística**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, 146 p. 2015.
- SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. DE M.. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 227–234, abr. 2010.
- SODRÉ, Olga. Contribuição da fenomenologia hermenêutica para a psicologia social. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p. 55-80, 2004.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 14-15, mar. 2002.
- VALE, Ana Luiza dos Anjos Araújo. **Projeto Político Pedagógico e as possibilidades de elaboração coletiva em uma escola da rede pública estadual do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). São Luís, 135 p. 2022.

VILLAS BOAS, Lúcia Pintor Santiso. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 19, p. 143-166, dez. 2004.

YAMÃ, Yaguarê. **Sehaypóri**: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé. São Paulo: Peirópolis, 2007.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário

Prezado Estudante,

Você irá responder a um questionário que contribuirá com o levantamento de dados da pesquisa intitulada “*Esta é a “minha” escola? Representações Sociais de jovens do ensino médio sobre o pertencimento à instituição escolar*”, uma pesquisa de mestrado conduzida pela professora Marina Murphy Diniz, com orientação da professora doutora Maria Núbia Barbosa Bonfim, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nosso objetivo com essa pesquisa é escutar o que o estudante do 3º ano do ensino médio tem a dizer sobre a escola em que estuda, e como se sente pertencente a esse espaço.

O questionário tem 19 perguntas, não havendo resposta certa ou errada. Por esse motivo, responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Você pode deixar de responder esse questionário a qualquer momento e sua participação é voluntária e anônima.

Caso tenha dúvidas e/ou queira receber os resultados da pesquisa por e-mail ou whatsapp, envie uma mensagem para o endereço murphy marina@gmail.com . Os resultados da pesquisa também serão divulgados publicamente via Instagram na conta [@murphy.marina](https://www.instagram.com/murphy.marina).

Suas respostas irão contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa e, pela sua contribuição, agradecemos muito!

[Segunda página do questionário, seção 2]

1) Em qual escola você estuda?

- A) C. E. Liceu Maranhense
- B) C. E. Santa Teresa

2) Você estudou nessa escola durante todo o Ensino Médio em 2021?

- A) Sim
- B) Não

3) Qual é a sua idade no momento em que está respondendo a pesquisa?

- A) 15 anos ou menos.
- B) 16 anos.
- C) 17 anos.
- D) 18 anos.
- E) 19 anos ou mais.

4) Você mora no mesmo bairro da escola?

- A) Sim
- B) Não

5) Você escolheu estudar nessa escola, ou outra pessoa tomou essa decisão?

[Questão aberta de resposta longa]

6) Caso tenha sido você que decidiu estudar nessa escola, que motivos influenciaram na sua decisão?

[Questão aberta de resposta longa]

7) O que a sua escola significa para você?

[Orientação] Nessa questão, queremos saber o que você pensa quando se lembra da escola, quais são as principais características dela pra você.

[Questão aberta de resposta longa]

8) Complete a frase: O que eu mais gosto na escola é...

[Questão aberta de resposta longa]

9) Complete a frase: O que eu menos gosto na escola é...

[Questão aberta de resposta longa]

10) Como você se descreveria como aluno?

[Questão aberta de resposta longa]

11) Como é a sua relação com os seus colegas?

[Questão aberta de resposta longa]

12) Como é a sua relação com os seus professores?

[Questão aberta de resposta longa]

13) Você considera que sua escola contribui para sua formação pessoal? De que maneira?

[Questão aberta de resposta longa]

14) Você se sente pertencente à escola em que estuda? De que maneira?

[Questão aberta de resposta longa]

[Mensagem de confirmação de envio do questionário] *Muito obrigada pela sua contribuição! Apenas para lembrar: caso queira tirar alguma dúvida ou receber a cópia do resultado da pesquisa de mestrado para a qual você contribuiu por e-mail ou whatsapp, mande um e-mail para murphymarina@gmail.com*

ANEXO II – Síntese dos quadros

Quadro 1. Total de respondentes da pesquisa.

	Número total	Porcentagem
Liceu Maranhense	77	87%
Santa Teresa	12	13%
Total	89	100%

Quadro 2. Idade média.

	Número total	Porcentagem
15 anos ou menos	0	0%
16 anos	32	36%
17 anos	46	52%
18 anos	8	9%
19 anos ou mais	3	3%
Total	89	100%

Quadro 3. Onde moram.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa
Não moram no bairro da escola	100%	66%
Moram no bairro da escola	-	33%

Quadro 4. A decisão de ingressar nessa escola.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Decisão tomada pelo estudante	76%	50%	73%
Decisão tomada por outra pessoa	20%	50%	24%
Decisão tomada em conjunto	4%	-	3%
Não respondeu	-	-	-

Quadro 5. Fatores que influenciaram a escolha pela escola.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Prestígio social	45%	25%	43%
Qualidade pedagógica e estrutural	34%	8%	30%
Falta de opção	6,5%	-	5,6%
Não respondeu	14,5%	67%	21,4%

Quadro 6. O significado da escola.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Domínio intelectual e cognitivo: aprendizagem e preparação para o futuro	51%	33%	48%
Domínio da afetividade: relação com as pessoas e com o espaço	25%	67%	30%
Domínio da frustração e do não acolhimento	6,5%	-	5,6%
Não respondeu	17,5%	-	16,4%

Quadro 7. O que gosta na escola.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
O acolhimento das pessoas da escola	56%	75%	58%
O conhecimento e as oportunidades que a escola proporciona	26%	17%	27%
Não há nada, a hora de ir embora e não sabe definir	14%	8%	13%
Não respondeu	4%	-	2%

Quadro 8. O que não gosta na escola.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
A relação com outras pessoas	43%	33%	42%
A estrutura organizacional e física	38%	42%	38%
Não respondeu	19%	25%	20%

Quadro 9. Como se descreve.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Mediano nos estudos	47%	25%	43,8%
Bom estudante	34%	50%	36%
Bem comportado	8%	17%	9%
Apresenta dificuldades pedagógicas e comportamentais	8%	-	6,7%
Não respondeu	3%	8%	4,5%

Quadro 10. A relação com os colegas.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Boa	75%	75%	75%
Mediana	15%	17%	16%
Ruim	8%	8%	8%
Não respondeu	2%	-	2%

Quadro 11. A relação com os professores.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Boa	76%	83%	77%
Mediana	19%	17%	19%
Ruim	2%	-	2%
Não respondeu	3%	-	2%

Quadro 12. A contribuição para sua formação pessoal.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Desenvolvimento de novos conhecimentos	30%	42%	30%
Convívio com outras pessoas	25%	25%	27%
Positivamente	19%	25%	19%
Não contribuiu	20%	-	18%
Não respondeu	6%	8%	6%

Quadro 13. A percepção sobre o pertencimento escolar.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Sente-se pertencente à escola	65%	58%	64%
Não se sente pertencente à escola	19%	17%	19%
Não respondeu	7%	25%	10%
Não sabe definir	2%	-	2%

Quadro 14. Como se sente pertencente à escola.

	Liceu Maranhense	Santa Teresa	Total
Pelo acolhimento que a escola oferece	30%	8%	27%
Pelas relações construídas e saberes desenvolvidos	9%	33%	12%
Sente-se afastado em função dos impactos negativos da pandemia	3%	-	2%