



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO
DE MESQUITA FILHO"**
Câmpus de Araraquara

SANDERLI APARECIDA BICUDO BOMFIM

**As marcas na adolescência: das dores do bullying ao sentimento
de pertencimento**

ARARAQUARA - SP
2025

SANDERLI APARECIDA BICUDO BOMFIM

**As marcas na adolescência: das dores do bullying ao sentimento
de pertencimento**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

ARARAQUARA – SP
2025

B695m	Bomfim, Sanderli Aparecida Bicudo As marcas na adolescência: : das dores do bullying ao sentimento de pertencimento / Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim. -- Araraquara, 2025 315 p. : il., tabs. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta 1. Pertencimento escolar. 2. Adolescência. 3. Bullying. 4. Espectadores de bullying. 5. Protagonismo juvenil. I. Título.

SANDERLI APARECIDA BICUDO BOMFIM

As marcas na adolescência: das dores do bullying ao sentimento de pertencimento

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Data da defesa: 24/03/2025.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Suzana de Stéfano Menin

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Membro Titular: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências de Bauru

Membro Titular: Profa. Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

Membro Titular: Profa. Dra. Telma Pillegi Vinha

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação da Unicamp/Campinas

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras UNESP
Campus de Araraquara

Dedico este trabalho à minha família que me fez sentir, desde sempre, o que era e é
o "pertencer". Ah... e como isso é transformador!
Dedico também a tantos meninos e meninas, desconhecidos, que ainda
buscam o pertencimento, sobretudo em suas escolas.



AGRADECIMENTOS

"A gratidão é a marca registrada do ser humano"
(Edma Costa)

Por que começar agradecendo?

Penso que nada mais justo do que iniciar desta forma, afinal, creio que somos - também - um pouco das marcas que cada pessoa que cruzou nossa vida (de forma positiva ou não) deixou em nós. E há tantas marcas em mim...

Portanto, preciso começar agradecendo Àquele que me deu a vida como num sopro e que me deu asas para que eu pudesse voar, mas me deu raízes para que eu tivesse sempre a quem voltar. Deus, amado meu, para agradecê-Lo utilizarei um verso de uma canção, gratidão pelas "marcas do Eterno (que) estão em mim"².

¹ À frente de cada capítulo há a presença de um símbolo distintivo, cuidadosa e particularmente criado por Márcio Seiji Onaka para este trabalho intitulado "As marcas na adolescência: das dores do bullying ao sentimento de pertencimento". Esses símbolos, semelhantes entre si, não apenas abrem os capítulos, mas se propõem a serem como a cera imprimida por um sinete do passado, uma espécie de "marca registrada" visual que identifica e autentica a singularidade e, também, a coesão das reflexões. Que cada um desses marcadores visuais se torne um ponto de partida para a leitura de cada capítulo, nos inspirando à uma reflexão mais profunda sobre a natureza multifacetada das marcas da adolescência. No "Agradecimentos", uma marca diferente das que se seguirão: a marca eternizada será o registro delicado do meu pezinho, traçado com ternura logo ao nascer, tornando-se uma pegada simbólica que acompanha o percurso da vida, marcando não apenas o início da jornada, mas sobretudo a promessa e a esperança de tudo o que viria ao longo da vida. Um agradecimento especial ao amigo Márcio Seiji Onaka pela arte em todos os selos.

² Letra de Fábio de Melo.

A primeira marca que Ele registrou em mim foi ter me colocado na família que nasci. Ah! Quanta gratidão por isso! Quero agradecer primeiramente à minha amada mãe, Ivone, aquela que, ao mesmo tempo em que, ao avisá-la que estava participando do processo seletivo para o doutorado, responde: "azar o seu", permite afastar-me tranquila para estudos e trabalhos, pois segue cuidando, de forma para além da maternal, do meu filho. Mãe amada, imensa gratidão pela marca do amor maior e da resiliência que a senhora estimulou em mim, desde sempre.

Gratidão ao meu pai, Sebastião (*in memoriam*), que de forma misteriosa deixou e deixa sua marca em mim - de coragem, mesmo na ausência.

Agradeço também ao meu irmão, Fábio, e minhas irmãs Simone e Soraia (ordem cronológica para ser justa), que me deixaram marcas de um passado feliz e que apontam para um futuro seguro de amor e companheirismo. Com vocês por toda a vida! E agradeço também aos "agregados" Denys e Giovani, que completam nossa família para que ela seja ainda mais feliz.

Agradeço à família do meu marido, meu sogro, Carlos, e minha sogra, Dorotéia, minhas cunhadas Priscila e Gabriela, seus maridos, respectivamente, Ricardo e Murilo. As marcas dos nossos encontros no quintal da vovó e do vovô são de que sempre é possível aumentar o amor.

A nossa família "postiça", que de postiça não tem nada, afinal, "ser do mesmo sangue" é um detalhe que perde todo sentido quando se experimenta o amor que experimentamos, minha gratidão à Anice, Géio, Dada, João e Igor (grande).

Uma doce gratidão aos meus sobrinhos, Felipe, Enrico, Igor e Rafael, e minhas sobrinhas, Melissa e Elisa, que me marcam pela alegria e pelo desejo de colaborar para um futuro melhor para vocês.

E, por fim, minha eterna e profunda gratidão ao meu marido, Heber, que insuflou em mim a marca do amor... um amor que não julga, um amor que encoraja, um amor que divide dores e alegrias, um amor que é sossego e ao mesmo tempo é incômodo. Obrigada pelas tantas marcas que deixa em mim, diariamente, de forma humilde.

Gratidão também ao menino Sávio, que me deu a marca da qual eu mais me orgulho de ter, a da maternidade, que induz meu crescimento, nem que sejam milímetros, todos os dias.

Não posso deixar de agradecer à minha madrinha Maria Eugênia, que desde sempre sonhou comigo e rezou por mim no seu silêncio.

Agradeço à Adriana Lobo, que nesses últimos anos me ajudou a clarear tantos sinais já existentes em mim, aos quais eu precisava dar mais luz e quais eu precisava apagar. Obrigada pela marca da escuta deixada em mim.

Até aqui, agradei apenas pessoas fora do meu círculo acadêmico e já me sinto muito agraciada por tantas marcas, tantos amores em minha vida. Tenho a certeza de que sou ainda mais agraciada quando começo a pensar nos tantos "agradecimentos acadêmicos" e que muitos deles, concomitantemente, também são agradecimentos a amigos e amigas. Sim, recebi também este presente em minha vida, meus parceiros acadêmicos são também amigos!

(Re)começo agradecendo àquela que acreditou em mim antes que eu mesma acreditasse, minha orientadora (e amiga!), Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta. Ela deixou a marca da generosidade e da doçura em mim. Generosidade em se doar inteira e sem reservas à minha pequenez e me acompanhar no meu crescimento. Doçura em fazer com que esse crescimento (que por vezes é bem doloroso) fosse mais suave e cheio de amor. Lu, jamais palavras serão suficientes para agradecê-la pelas marcas deixadas em mim!

Agradeço também às queridas professoras, Dra. Maria Suzana de Stéfano Menin, Dra. Rita Melissa Lepre, Dra. Telma Vinha e Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia pelas marcas de excelência (certamente) deixadas neste trabalho e em tantos outros. A Educação necessita do rigor científico que vocês têm sinalizado nos caminhos que trilham.

E como não agradecer aos doutores que têm minha admiração e que fizeram parte da banca como suplentes? A vocês, Profa. Dra. Flávia Vivaldi, Prof. Dr. Raul Alves Souza e Profa. Darlene Ferraz Knoener, mais uma vez, meu muito obrigada.

Agradecer aos grupos de estudos GEPEM, GERAGE (Grupo de Estudos sobre Raça e Gênero) e o GECEIA (Grupo de Estudos sobre comportamentos extremistas e infracionais em adolescentes), dos quais faço parte, pode parecer frio. Eu costumo dizer que o melhor desses grupos são as pessoas. Vejo em cada um deles pessoas inteligentes e competentes e que, sobretudo, são corajosas e esperançosas em compreender para melhorar a realidade de nossos meninos e meninas. Há tanto de vocês em mim.

Mas, de forma especial, quero agradecer a todos, todas e cada um do SUPERgrupo Bullying que, conduzidos, animados, desafiados e protegidos pela Lu, nos tornou quem somos, um grupo que luta por uma convivência mais ética na escola:

Catarina, Mônica, Danila, Elvira, Simone, Fabiano, Fernanda, Lídia, Elisa, Bia, André e Ana Julia.

Em especial, Darlene e Raul (vocês voltam aqui como amigos!), primeira doutora e primeiro doutor do grupo... tinha que ser vocês! Vocês desbravaram um caminho do qual todos nós temos plena admiração. Mas, para mim, muito além do símbolo da competência, é o da amizade que vocês incutiram em mim! Obrigada!

Talita, Sandra e Lu Lapa, amigas do coração que me iluminam com a ternura e o suporte para as coisas grandes e pequenas da vida, gratidão!

Natália e Vitória, que juntas têm imbuído o significado do companheirismo em mim. É sempre melhor fazer juntas do que separadas, não é?! Obrigada.

Deise, minha irmã de caminhada, receba minha gratidão por ter estado comigo neste caminho que, mesmo com esse tanto de gente perto, por vezes é tão solitário. Saber que você estava nos mesmos degraus, silenciosamente, me encorajou a continuar.

Um agradecimento à Giselda e à Patrícia, pelas marcas deixadas em minha vida!

Meu obrigada também à UNIVESP, pela bolsa concedida no meio do doutorado, para financiamento, quando não mais podia pleitear outras bolsas junto à Universidade.

Se, portanto, a gratidão "é a marca registrada do ser humano", quero nunca perder o sentido de ser grata por cada pessoa que passou pela minha vida e me tornou quem eu sou hoje, uma menina (ainda) que sonha, "sonha grande" num mundo melhor, que deixará apenas marcas de amor, tolerância, respeito, justiça e generosidade em nossos meninos e meninas!

"Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão, nem bússola, nunca tendo a certeza do seu destino" (Leonardo da Vinci).

RESUMO

O sentimento de pertencimento, além de atender a uma necessidade humana essencial, desempenha um papel crucial na construção da identidade também na adolescência. Participar de um ambiente escolar onde o estudante se sente pertencente deixa marcas positivas e duradouras na sua vida. Em contraste, o bullying emerge como uma marca negativa, muitas vezes imperceptível externamente, gerando cicatrizes e atingindo profundamente os adolescentes. O entendimento da complexa interação entre o sentimento de pertencimento e o bullying oferece uma chave importante para a promoção de ambientes escolares saudáveis. Nesse contexto, os problemas desta investigação foram: "existirá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e os envolvidos em situações de bullying na percepção de adolescentes?", "haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a forma pela qual envolvidos em situações de bullying agem quando se percebem como espectadores?" e "haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a existência de Equipes de Ajuda na escola?". Para responder essas questões tivemos como objetivos principais: identificar o sentimento de pertencimento escolar dos e das adolescentes; verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e percepção do envolvimento de adolescentes em situações de Bullying nos diferentes papéis (autor, alvo ou espectador); verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e as diferentes atuações como espectadores de situações de Bullying (defensor, reforçador e passivo); verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e a variável ter ou não Equipes de Ajuda implantadas em sua escola e verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e a variável ser membro (ou não) das EAs e, por objetivos secundários: verificar se existem relações entre o sentimento de pertencimento e as variáveis raça e gênero; verificar se existem relações entre o sentimento de pertencimento e o tipo de escola (particular ou pública) e encontrar evidências de validação da escala de pertencimento escolar. Nossa pesquisa, de caráter descritivo exploratório, com abordagem quantitativa, contou com uma amostra formada por 3.276 estudantes do 7º ao 9º ano de escolas públicas e particulares brasileiras. O instrumento utilizado foi um questionário on-line, com quatro seções com perguntas fechadas, sendo a primeira composta por questões de caracterização da amostra); a segunda sobre os papéis na intimidação; a terceira se refere à atuação como espectadores nas vitimizações (defensores, reforçadores ou passivos) e, por fim, a quarta com itens referentes ao sentimento de pertencimento escolar, utilizando a escala PSSMS - *Psychological Sense of School Membership Scale* (Goodenow, 1993). Os resultados mostraram que estudantes com escores maiores de pertencimento escolar apresentam menor envolvimento em situações de bullying e que o sentimento de pertencimento escolar possui uma relação fraca, mas significativa, com os diferentes tipos de espectadores em situações de bullying, positivo para espectadores defensores e negativa para espectadores reforçadores e passivos. Quanto à presença de Equipes de Ajuda (EAs) nas escolas não apresenta impacto direto no pertencimento escolar dos estudantes da escola, mas ser membro ativo dessas equipes eleva os escores de pertencimento dos seus membros.

Palavras-chave: adolescência; pertencimento; bullying; equipes de ajuda; espectadores.

ABSTRACT

The feeling of belonging, besides meeting a human need, plays a crucial role in the construction of identity also in adolescence. Participating in a school environment where students feel like they belong marks their lives in a positive and serious way. On the other hand, bullying emerges as a negative mark, often externally imperceptible, generating scars and deeply affecting adolescents. Understanding the complex interaction between the feeling of belonging and the signs of bullying offers an important key to promoting healthy school environments. In this context, we have the following research problem: "is there a correspondence between the feeling of school belonging and the people involved in bullying situations in adolescents' perception?", "is there a correspondence between the feeling of belonging and the way in which those involved in bullying situations act when they perceive themselves as spectators of this situation?" and "is there a correspondence between the feeling of belonging and the existence of Help Teams at school?". To answer such questions, the main objectives are: to identify the feeling of belonging at school of adolescents; to check whether there is a correspondence between the feeling of belonging and perception of the involvement of adolescents in Bullying situations, in different roles (perpetrator, target or spectator); to check whether there is a correspondence between the feeling of belonging and the different actions (defender, reinforcer and indifferent) as spectators of Bullying situations; to check whether there are correspondences between the feeling of belonging and the variable whether or not Help Teams are implemented in your school and check whether there are correspondences between the feeling of belonging and the variable being a member (or not) of the Help Teams and, for second objectives: to verify whether there are correspondences between the feeling of belonging and the variables race and gender; to check whether there are correspondences between the feeling of belonging and the type of school (private or public) and, finally, find evidence of validation of the school belonging scale. Our research, of an exploratory descriptive nature, based on a quantitative relied on a sample of 3.276 students from the 7th to the 9th year of Brazilian public and private schools. The instrument used was an online questionnaire, divided into four parts, with closed questions, the first being composed of sample characterization questions; the second part is about the roles on intimidation; the third part refers to understanding what type of actions they have as spectators of victimization (defenders, reinforcers or indifferent) and, finally, the fourth part with items referring to the feeling of school belonging, using the PSSMS scale - Psychological Sense of School Membership Scale (Goodenow, 1993). The results show that students with higher school belonging scores show less involvement in bullying situations and that the feeling of school belonging plays a small but significant role with the different types of spectators in bullying situations, positive for defenders and negative for reinforcers and indifferent spectators. As for the presence of Help Teams (HTs) in schools, they do not have a direct impact on the students' belonging, but to be an active member of these teams increases the belonging scores of its members.

Keywords: adolescence; belonging; bullying; help teams; bystanders.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Hierarquia de necessidades humanas	32
Figura 2 - Comparação dos modelos do Sentido de Comunidade como responsabilidade (SC Resp) e do Sentido de Comunidade como Recurso (SC Rsc)	52
Figura 3 - Uma estrutura integrativa para compreender, avaliar e promover o pertencimento	69
Figura 4 - Práticas de pertencimento à escola com base de evidências - detalhamento dos fatores relacionados ao professor	98
Figura 5 - Práticas de pertencimento à escola com base de evidências - detalhamento dos fatores associados à escola	100
Figura 6 - Problemas de Convivência.....	116
Figura 7 - Pesquisas do Triênio 2023-2026 - Eixo Central: Convivência Cuidadosa	157
Figura 8 - Dados das dimensões do pertencimento em autores, alvos e espectadores de bullying.....	202
Figura 9 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	249

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos do Senso de Comunidade e suas relações hipotéticas	47
Quadro 2 - Os elementos do Senso de Comunidade numa situação cotidiana hipotética.....	49
Quadro 3 - Escalas de medição do pertencimento na adolescência.....	110
Quadro 4 - Descritores da investigação.....	145
Quadro 5 - Teses e dissertações encontradas no Catálogo da Capes utilizando os descritores de Bullying e de pertencimento	146
Quadro 6 - Pesquisas encontradas no Google Acadêmico (Scholar) utilizando os descritores de Bullying e de pertencimento	147
Quadro 7 - Categorias das publicações encontradas sobre pertencimento	150
Quadro 8 - Frequência com que acontecem as situações de bullying	154
Quadro 9 - Frequência de ações em situações de bullying.....	155
Quadro 10 – Itens da escala de Sentimento de pertencimento escolar	156
Quadro 11 - Composição final das dimensões da escala de pertencimento escolar	176
Quadro 12 - Detalhamento dos quatro fatores da escala de pertencimento escolar	176
Quadro 13 – Pontuação dos itens da escala de pertencimento escolar.....	179
Quadro 14 - Itens dos quatro fatores/dimensões da escala de pertencimento escolar	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cor/Raça da amostra.....	160
Tabela 2 - Cor/Raça por tipo de escola	161
Tabela 3 - Autopercepção de papéis assumidos em situações de bullying	162
Tabela 4 - Frequência da autopercepção como autores(as)	163
Tabela 5 - Frequência da autopercepção como alvos	164
Tabela 6 - Frequência da autopercepção como espectadores(as)	164
Tabela 7 - Frequência da autopercepção como espectador reforçador	165
Tabela 8 - Frequência da autopercepção como espectador passivo	166
Tabela 9 - Frequência da autopercepção como espectador defensor	167
Tabela 10- Matriz de correlação policórica da análise fatorial exploratória do instrumento de pertencimento escolar	173
Tabela 11 - Cargas fatoriais e comunalidade considerando um fator único.....	174
Tabela 12 - Análise de autovalor com quatro fatores	175
Tabela 13 - Cargas fatoriais e comunalidade considerando quatro fatores	175
Tabela 14 - Correlação entre os quatro fatores da escala de pertencimento escolar	177
Tabela 15 - Consistência interna - Alfa de Cronbach	178
Tabela 16 - Escore total de pertencimento escolar (fator único)	180
Tabela 17 - Itens de cada fator para cálculo dos escores de pertencimento escolar	181
Tabela 18 - Dados descritivos de pertencimento escolar - Fator/Dimensão 1 (Percepção de relações positivas).....	183
Tabela 19 - Dados descritivos de pertencimento escolar - Fator/Dimensão (Percepção de exclusão)	186
Tabela 20 - Dados descritivos de pertencimento escolar - Fator/Dimensão 3 (Sentimento de vinculação)	187
Tabela 21 - Dados descritivos de pertencimento escolar - Fator/Dimensão 4 (Apoio docente)	188
Tabela 22 - Escore de pertencimento escolar - quatro fatores.....	189
Tabela 23 - Relações entre o pertencimento e os papéis em situações de bullying.....	190
Tabela 24 - Escore de pertencimento escolar e autor(a) de bullying	192
Tabela 25 - Escores de pertencimento escolar e alvo de bullying.....	196

Tabela 26 - Escores de pertencimento escolar e espectador(a) de bullying	199
Tabela 27 - Relações entre o pertencimento escolar e os tipos de espectadores de situações de bullying.....	203
Tabela 28 - Escores de pertencimento escolar e as Equipes de Ajuda	207
Tabela 29 - Relações entre o pertencimento escolar e raça	213
Tabela 30 - Relações entre o pertencimento escolar e gênero	214
Tabela 31 - Relações entre o pertencimento escolar e o tipo de escola	216

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resposta aos itens da escala de pertencimento	169
Gráfico 2 - Escore total de pertencimento escolar X autor(a) de bullying.....	194
Gráfico 3 - Escores dos quatro fatores de pertencimento escolar X autor(a) de bullying	195
Gráfico 4 - Escore total de pertencimento escolar X alvo de bullying.....	197
Gráfico 5 - Escores dos quatro fatores de pertencimento escolar X alvo de bullying	198
Gráfico 6 – Escore do fator 2 de pertencimento escolar X espectador(a) de bullying	200
Gráfico 7 - Escores do fator 4 de pertencimento escolar X espectador(a) de bullying	201
Gráfico 8 - Pertencimento escolar e os tipos de espectadores de situações de bullying	206
Gráfico 9 - Escore total de pertencimento escolar X ser membro das Equipes de Ajuda	209
Gráfico 10 - Escore do fator 1 de pertencimento escolar X ser membro das Equipes de Ajuda.....	210
Gráfico 11 - Escore do fator 3 de pertencimento escolar X ser membro das Equipes de Ajuda.....	211
Gráfico 12 - Escore do fator 4 de pertencimento escolar X ser membro das Equipes de Ajuda.....	212

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BSCI	Breve Índice de Senso de Comunidade
BSCS	Breve Escala de Senso de Comunidade
CDC	Centers For Disease Control
CFA	Análise Fatorial Confirmatória
COBEM	Congresso Bianco em Educação Moral
EAs	Equipes de Ajuda
ENP	Escala da Necessidade de Pertencimento
GEPEM	Grupo de Pesquisas em Educação Moral
GERAGE	Grupo de Estudos sobre Raça e Gênero
ISCS	Escala Italiana de Senso de Comunidade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROEPRE	Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental
PSCW	Escala de Senso Psicológico de Comunidade no Trabalho
SAI	Sistema de Apoio Entre Iguais
SCI	Índice de Senso de Comunidade
SOBAS	Sense of Belonging at School
SOC	Senso de Comunidade
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Bullying e a complexidade do momento em que vivemos - um fenômeno social...	21
1.2 Bullying como um problema moral - um fenômeno individual	24
1.3 Bullying e o pertencimento.....	25
2 AS MARCAS “DE SEMPRE”: COMUNIDADE E PERTENCIMENTO.....	28
2.1 Sentimento de pertencimento ou senso de comunidade? Uma primeira reflexão ..	30
2.2 As primeiras investigações sobre o conceito de pertencimento e o senso de comunidade	35
2.2.1 Senso de Comunidade, a teoria de McMillan e Chavis (1986): definição e crítica	38
2.2.2 A necessidade de pertencer, a teoria de Baumeister e Leary (1995)	56
3 AS MARCAS QUE FICAM: RASTROS DO PERTENCIMENTO NA TRAVESSIA DA ADOLESCÊNCIA.....	66
3.1 O pertencimento na adolescência	66
3.2 A escola como espaço de pertencimento	73
3.2.1 Os fatores que influenciam o sentimento do pertencimento escolar	83
3.2.2. Por fim, o que fazer para construir, manter ou melhorar o sentimento de pertencimento à escola?	90
3.3 Pertencer e Ajudar, a marca registrada das Equipes de Ajuda	97
4 MARCAS QUANTIFICADAS: ESCALAS PARA MEDIR O PERTENCIMENTO	106
4.1 Algumas escalas de medição.....	106
4.2 As escalas de medição do pertencimento em adolescentes	109
5 BULLYING: AS MARCAS DE UMA DOR QUE PERDURA.....	113
5.1 A escola como palco de conflitos e, também, da formação humana.....	113
5.2 Um dos fenômenos da convivência: o bullying	116
5.3 Bullying e as pesquisas sobre pertencimento	136
6 METODOLOGIA: A PESQUISA ATUAL E O MÉTODO, AS MARCAS QUE FICARÃO	143
6.1 Revisão de Literatura	144
6.1.1 Revisão de Literatura: a busca	144
6.2 A presente pesquisa	152
6.3 Os estudos da pesquisa e seus objetivos	152
6.4 A amostra e o instrumento	153
6.5 A coleta dos dados.....	158
7 AS MARCAS REVELADAS: A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS.....	159
7.1 Resultados descritivos	159

7.1.1 Caracterização dos e das participantes da amostra da pesquisa	159
7.1.2 Resultados descritivos quanto ao bullying	162
7.1.3 Resultados descritivos quanto ao tipo de espectadores	165
7.1.4 Resultados descritivos quanto ao pertencimento escolar.....	168
7.2 Resultados das relações entre bullying e pertencimento	171
7.2.1 Objetivo: encontrar evidências de validação da escala de pertencimento escolar	172
7.2.2 Objetivo: identificar o sentimento de pertencimento escolar dos e das adolescentes.....	178
7.2.3 Objetivo: verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e percepção do envolvimento de adolescentes em situações de Bullying, nos diferentes papéis (autor, alvo ou espectador).....	190
7.2.4 Objetivo: verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e as diferentes atuações (defensor, reforçador e passivo) como espectadores de situações de Bullying.....	202
7.2.5 Objetivos: verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e a variável ter ou não as Equipes de Ajuda implantadas em sua escola e verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e a variável ser membro (ou não) das Equipes de Ajuda	207
7.2.6 Objetivo: verificar se existem relações entre o sentimento de pertencimento e as variáveis de raça e gênero	212
7.2.7 Objetivo: verificar se existem relações entre o sentimento de pertencimento e o tipo de escola (particular ou pública).....	216
8 NAS ENTRELINHAS DAS MARCAS: A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	218
8.1 Caminhos e Lacunas: As Marcas que Ainda Precisamos Ler	241
9 MARCAS TRAÇADAS, CAMINHOS ABERTOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
REFERÊNCIAS	252
APÊNDICE A – INSTRUMENTO COMPLETO	295
APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	303
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	307
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Adolescente	310
APÊNDICE E – CARTA DE ORIENTAÇÃO AOS APLICADORES DA PESQUISA	311
ANEXO A – MODELO BIOPSICOSOCIOECOLÓGICO DO PERTENCIMENTO ESCOLAR (BPSEM), de Allen e Kern (2017), estudiosos do pertencimento escolar, baseado no Modelo Socioecológico de Bronfenbrenner (1979):.....	313



1 INTRODUÇÃO

"Tenho em mim todos os sonhos do mundo"

Fernando Pessoa

A dinâmica social é palco de um fenômeno complexo e preocupante: o bullying (Olweus, 1993). Este comportamento, tão enraizado nas interações humanas, transcende as barreiras físicas e psicológicas, deixando marcas profundas naqueles e naquelas que são alvos de sua crueldade. Entretanto, a análise isolada do Bullying muitas vezes negligencia aspectos fundamentais do fenômeno e de seus envolvidos, bem como um elemento fundamental: o sentimento de pertencimento de quem participa da dinâmica.

Desde 2000 é realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esse programa (OCDE, 2022) aplica uma avaliação a uma amostra representativa de estudantes de 15 anos de idade de cada país participante, sendo que cada país é responsável pela seleção dos alunos que irão participar. Em 2022, foram 81 países participantes, sendo 37 membros da OCDE, os quais são países/economias parceiras. No Brasil, 10.798 alunos e alunas de 599 escolas participaram dessa última avaliação. O PISA avalia o desempenho dos estudantes em três áreas: leitura, matemática e ciências. A prova é composta por questões de múltipla escolha, abertas e de resposta curta, que avaliam a capacidade dos estudantes de compreender e aplicar conhecimentos em situações reais. A partir de 2018, o PISA começou a avaliar questões socioemocionais, medindo a capacidade

dos estudantes de conhecer e compreender seus próprios pensamentos, sentimentos e valores (autoconsciência), de gerenciar seus pensamentos, sentimentos e comportamentos de forma eficaz (autogestão), de compreender os pontos de vista dos outros e ser sensível às suas necessidades (consciência social), de interagir e colaborar com os outros de forma eficaz (habilidades de relacionamento), de identificar e resolver problemas de forma eficaz (resolução de problemas). Vale ressaltar que, além da avaliação das questões socioemocionais já descritas brevemente anteriormente o PISA, em 2018, também apresentou um novo foco na avaliação da leitura, que passou a incluir questões sobre compreensão e uso de informações em formatos digitais, um novo questionário sobre o ambiente escolar, que fornece informações sobre as características da escola, do currículo e das práticas pedagógicas, e um novo questionário sobre os pais e os professores, que fornece informações sobre as expectativas e as práticas de educação dos pais e dos professores.

Na última avaliação, os dados referentes ao sentimento de pertencimento escolar indicaram que a grande maioria dos alunos e alunas brasileiros, 70%, fazem amigos com facilidade na escola, porém ainda abaixo da média dos países da OCDE, que chega a 76%. Também, nessa área da avaliação, 19% dos alunos e alunas brasileiros se acham como "um estranho" ou deixado de lado no ambiente escolar, enquanto na média da OCDE é um pouco abaixo, 17%.

Um dado importante nos parece ser quando estudantes se autopercebem solitários ou solitárias na escola, esse percentual entre estudantes brasileiros é de 27%, enquanto na média da OCDE é apenas 16%. Os índices quanto ao bullying também indicam percentuais preocupantes, ainda que a mensuração realizada nessa avaliação não tenha sido considerada. Enquanto na média 7% dos estudantes indicam serem alvos frequentes de bullying, no Brasil esse percentual é de 11%. E, mesmo se analisarmos quanto aqueles e aquelas que sugerem ser alvo de intimidação algumas vezes, as meninas brasileiras somam 22%, sendo que a média é de 20% e os meninos brasileiros somam 26%, enquanto a média da OCDE é de 21%.

As alterações no PISA, a partir de 2018, foram introduzidas para torná-lo mais relevante para as necessidades das sociedades contemporâneas.

1.1 Bullying e a complexidade do momento em que vivemos - um fenômeno social

Numa análise social mais ampla, Bauman (2001; 2007), filósofo polonês, estabelece uma comparação bastante interessante para ajudar-nos a compreender o contexto social atual: Modernidade Sólida *versus* Modernidade Líquida. A primeira está associada aos conceitos de comunidade e de laços de identificação entre as pessoas. A sociedade era composta por instituições “firmes”, almejava fixar-se por muito tempo no mesmo trabalho, que lhes forneceria um salário que permitia ao indivíduo viver com dignidade. Vivia-se uma certa imobilidade geográfica e se prezava pela durabilidade das coisas. Havia a certeza e a sensação de um certo controle sobre o mundo como, por exemplo, sobre a natureza, a tecnologia e a economia. Baseado na racionalidade foi construído um sistema no qual se fazia necessário que o sujeito se adequasse à sociedade em que estava inserido. Assim, a identidade do ser humano constituía-se a partir dessas referências, que se pautavam na religião e no nacionalismo, e que proporcionavam um sentimento de pertencimento e de comunidade. Segundo Bauman (2007), por volta dos anos 60 e 70, iniciou-se uma fase na qual as instituições que eram chave para a constituição da identidade do sujeito (como crenças religiosas, família e escola) começaram a enfraquecer. Também se somaram àquele momento a instabilidade econômica mundial, o surgimento das novas tecnologias e a globalização e que, por fim, fizeram com que as verdades (como a ideia de controle sobre os processos do mundo), cuja Modernidade Sólida tinha como imutáveis, comesçassem a ser questionadas. Surge o que Bauman (2007) denominou Modernidade Líquida em que, como o próprio nome sugere, há a liquefação das formas sociais: a família, o amor, a amizade, o trabalho e a própria identidade. Nela a sociedade é formada por instituições fluídas e por consumidores que não o são somente para sua sobrevivência, mas também – e principalmente – para serem aceitos socialmente. Preza-se a possibilidade da mobilidade geográfica e a troca de trabalho, não sendo valoroso permanecer longos tempos na mesma empresa. É esperado que os objetos não tenham longos prazos de validade, dando espaço até a uma “esperada” obsolescência. Na Modernidade Líquida os conceitos todos estão em constante adaptação, uma vez que se adaptam ao meio no qual estão inseridos. Nesse contexto, sem referências externas, os sujeitos têm, portanto, de construir sua identidade a partir de sua experiência pessoal.

Segundo o autor (Bauman, 2007), numa sociedade líquida há uma forte tendência a acreditar que para o sujeito o mais racional a fazer é não se comprometer, pois, assim, quando surgirem novas ideias ou oportunidades o indivíduo pode se re-engajar sem grandes perdas e sofrimentos (*ibid*). O próprio autor afirma que essa situação produz angústia, ansiedade constante e o medo líquido, como o temor do desemprego, da violência e de não se “encaixar” nesse mundo que se transforma num ritmo veloz. Ao mesmo tempo dá a sensação de liberdade ao sujeito por ser ele o único responsável por seus atos. Sugere ainda algumas consequências como a falta de comprometimento do indivíduo e a sensação de fracasso devido a tamanha fragmentação.

É fato que essa modernidade líquida à qual ele se refere substitui a ideia de coletividade e de solidariedade pelo individualismo e pela transformação do sujeito em consumidor (Bauman, 2001). Além disso, é preciso considerar que as relações ocorrem através de laços não mais duradouros e de identificação, mas sim por laços momentâneos, poucos seguros e superficiais (*ibid*).

Apesar de abordarem aspectos distintos, as análises de Zygmunt Bauman sobre a fluidez das relações sociais encontram eco nas reflexões de Gilles Lipovetsky sobre o predomínio do individualismo e do consumo na sociedade contemporânea. Gilles Lipovetsky, na obra "A era do vazio" (Lipovetsky, 1983/2005), publicada na década de 1980, já delineava as consequências da transição da Modernidade para a Pós-Modernidade, identificando um vácuo significativo. De maneira perspicaz, o autor antecipava questões contemporâneas, como o impacto da tecnologia, o predomínio do individualismo e a ascensão da sociedade do consumo. Ele observava um esvaziamento das instituições tradicionais, as quais perdiam sua capacidade de promover conexões significativas entre as pessoas, oferecendo, ao invés disso, uma liberdade de escolha sem limites.

O conceito de "hipermoderno", por sua vez, emergiu em outra obra de Lipovetsky, "Os tempos hipermodernos" (Lipovetsky, 2004), descrevendo um estágio que sobrepujava a própria Modernidade. Nessa sociedade hipermoderna, o foco recaía inteiramente no presente e no culto ao individualismo, refletido no narcisismo contemporâneo e na incessante busca pelo novo, impulsionada pela influência da Internet e da globalização. O indivíduo, imerso nesse contexto, encara um futuro incerto que desperta inquietude e medo, uma dualidade entre a valorização de princípios de saúde e vida e a lógica do "hiper", que se traduz em decisões e ações

excessivas. Lipovetsky salienta a prevalência do "hiper" em várias esferas, inclusive no hiperconsumo, evidenciando a superficialidade nas expressões emocionais e afetivas, nas relações sociais e no ambiente de trabalho, todos moldados por necessidades utilitaristas e pelo hedonismo.

Como essa incerteza, essa inconstância e essa volatilidade, ou esse esvaziamento de sentido e de conexão entre as pessoas pode impactar nossa vida, nossas relações? Ou, indo além, como podem impactar na construção da identidade dos nossos meninos e meninas adolescentes se a identidade se constrói a partir do “outro”, que é peça fundamental na construção da identidade (Taylor, 1997; Ricoeur, 2014) e eles se encontram num contexto em que as relações são fluídas (Bauman, 2007)? Se, conforme afirma Menin (1996, p. 61), “aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros [...]”, que tipo de moral se constrói em relações de laços momentâneos, pouco seguras e superficiais (Bauman, 2007) como temos vivido?

O bullying emerge como um problema social multifacetado, tecido por camadas complexas que abrangem não apenas a dinâmica das relações interpessoais, mas também questões sociais e culturais, destacando-se como um desafio que exige abordagens integradas de várias esferas sociais. Por exemplo, explorá-lo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Gilles Lipovetsky, citados anteriormente, revela a interseção entre a fluidez das relações sociais, delineada por Bauman (2001; 2007) e a ênfase no individualismo e na superficialidade das interações, como apontado por Lipovetsky (1983/2005; 2004), destacando, assim, a complexidade dessa forma de agressão, que se insere como um sintoma do enfraquecimento dos laços interpessoais e da busca incessante por destaque individual, impactando de maneira significativa o sentimento de pertencimento e a dinâmica social como um todo. Por outro lado, além de ser uma expressão dolorosa de agressão se revela como um problema moral (Tognetta, 2013; Tognetta; Avilés Martínez, 2016; Tognetta; Avilés Martínez; Rosário, 2016; Souza, 2019; Lapa, 2019; Bomfim, 2019), pois não apenas viola os princípios básicos de respeito, cuidado, empatia e dignidade como também compromete a construção e a vivência de relações éticas, diminuindo a possibilidade de uma convivência pacífica, cuidadosa, democrática e respeitosa.

1.2 Bullying como um problema moral - um fenômeno individual

O bullying é, também, um problema moral, podemos relacioná-lo à identidade do sujeito, pois falar sobre a construção da identidade é trazer para a discussão as representações que o sujeito tem de si mesmo (La Taille, 2002; Tognetta, 2005; Tognetta; La Taille, 2008), uma vez que é o conjunto de tais representações que forma sua personalidade, que é constituída pelos valores³ que o indivíduo tem, podendo ser eles morais ou não morais. Estando na teoria piagetiana (Piaget, 1932/1994) o embasamento teórico de nossas concepções acerca da moral, podemos considerar que a moral não é inata, nem tampouco advém da sociedade como algo a ser apenas absorvido dela. Se nos atentarmos a essa última questão, de forma direta e superficial, podemos ter uma falsa tranquilidade de que nossos jovens estão “salvos” em sua construção da identidade, mesmo que inseridos numa sociedade nesses Tempos Líquidos a que se refere Bauman (2007). Mas, segundo Araújo (2007, p. 20), “nessa concepção (...) os valores nem estão pré-determinados nem são simples internalizações (de fora para dentro), mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive”, ou seja, construídos nas interações do sujeito com o meio (Piaget, 1932/1994). Contudo, para que uma pessoa agregue à sua personalidade valores como o respeito, a tolerância, a justiça, a generosidade, ou seja, valores morais, é preciso que ele tenha tido oportunidades para experimentar e viver relações nas quais ele possa conhecer a si mesmo e o outro, diante do que ele “deseja” para si (Tognetta, 2009).

Vale ressaltar aqui que esses sujeitos envolvidos em situações de bullying assumem papéis diferentes nesta dinâmica de intimidação. Podem ser autores, alvos ou espectadores. E se cometermos o erro de analisar tão superficial e rapidamente tais papéis podemos ser induzidos a não considerar as características de cada personagem e a relação que existe entre eles. A literatura, porém, já apresentou muitos dados que nos permitem entender a dinâmica de tal relação e que, apesar de ser um fenômeno de grupo, será preciso individualizar para compreendê-lo mais efetivamente. No capítulo 3 trataremos de tais aspectos mais profundamente.

³ O termo VALOR podemos compreendê-lo como “as razões que justificam ou motivam as nossas ações, tornando-as preferíveis a outras” (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 17).

Todavia, já é possível prever que, sendo o bullying um fenômeno grupal, e moral, a escola, por ser um espaço onde os adolescentes passam muito tempo, é o local onde há grande incidência desse tipo de intimidação e que necessita de uma atenção especial.

1.3 Bullying e o pertencimento

Embora a sociedade atual se organize com base na fluidez dos vínculos e da transitividade, a escola é - ou precisaria ser - uma das instituições que resistem a isso. Ela precisa estar pautada em vínculos estáveis (Villela; Archangelo, 2013) e precisa estar próxima a características contemporâneas sem, porém, perder seu aspecto social. Segundo os autores (*Ibid*, p. 40), “o aluno precisa sentir um bem-estar pelo fato de estar na escola”, e “a escola deve ser um espaço que favoreça ao aluno redimensionar o conjunto de suas vivências e experiências”. Será preciso que a escola promova três sentimentos profundos aos seus alunos e alunas: o acolhimento, o reconhecimento e o pertencimento (Villela; Archangelo, 2013).

Tratemos sobre este último, o pertencimento. A necessidade de pertencimento, primeiramente mencionada por Baumeister e Leary (1995) pode ser definida como a motivação dos indivíduos em procurar e manter laços sociais profundos, positivos e recompensadores. No entanto, os autores afirmam que não se trata apenas de estar inserido em um ou mais grupos, mas alertam sobre a qualidade dos laços estabelecidos e sobre o sentimento de aceitação gerado no indivíduo. Este sentimento de pertença na adolescência auxilia-nos em compreender esse grupo de alunos e alunas, uma vez que a socialização, nesta fase, é ainda mais intensa por ocorrer fora do núcleo familiar, tendo a relação com os pares ainda mais força. Se, portanto, há um maior desejo de independência de seus pais e mães e, concomitantemente a isso, há uma proximidade maior a seus pares, logo a “comunidade” precisará fornecer-lhes o apoio e validação que precisam (Juvenon, 2006).

A compreensão desse sentimento em adolescentes, faixa etária de nossa pesquisa, pode favorecer a construção de políticas públicas que apontem as necessidades desse grupo conforme algumas pesquisas indicam (Longaretti, 2020; Pesonen *et al.*, 2015; Pendergast *et al.*, 2018).

É nesse contexto que nos propomos a investigar o sentimento de pertencimento e o Bullying.

Nos três capítulos subsequentes à introdução, será dedicado um espaço fundamental para a explanação da teoria que pressupõe o sentimento de pertencimento. No capítulo 2, apresentamos as duas principais teorias que fundamentam esse construto: o senso de comunidade, de McMillan e Chavis (1986) e a hipótese da necessidade de pertencimento, de Baumeister e Leary (1995). No capítulo 3, tecemos as relações e outros aspectos inerentes ao pertencimento na adolescência, chegando àquele que nos interessa: o pertencimento escolar. E no capítulo 4 apresentamos as diversas escalas de medição do sentimento de pertencimento. Esses três capítulos servirão como alicerce teórico, explorando as nuances desses elementos essenciais para a compreensão do conceito. Ao desvelar as complexidades do sentimento de pertencimento e ao examinar o papel do sentimento de comunidade na interação humana busca-se estabelecer um arcabouço conceitual robusto que embasará as análises subsequentes.

O quinto capítulo se dedica a uma abordagem do fenômeno do bullying. Será feita uma caracterização desse comportamento agressivo, bem como de cada envolvido na vitimização (autor - alvo - espectador) e nas consequências para cada um deles. Além disso, faremos análise sobre os mecanismos psicológicos subjacentes a esse fenômeno, buscando compreender suas origens e dinâmicas. Ao final desse capítulo, o enfoque será na conexão entre o bullying e o sentimento de pertencimento, apontando investigações já realizadas sobre tal relação.

Para mergulhar ainda mais nas entranhas desse complexo emaranhado social, explorando não apenas o bullying, mas também sua relação com o sentimento de pertencimento, o capítulo seis explana os aspectos metodológicos da presente investigação, que visa responder às questões: "existirá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e os envolvidos em situações de bullying na percepção de adolescentes?" e, ainda, "haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a forma pela qual envolvidos em situações de bullying agem quando se percebem como espectadores? Haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a existência de Equipes de Ajuda na escola?". Esta tese, assim, tem por objetivos principais: identificar o sentimento de pertencimento escolar dos e das adolescentes; verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e percepção do envolvimento de adolescentes em situações de Bullying nos diferentes papéis (autor, alvo ou espectador); verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e as diferentes atuações como espectadores de situações de Bullying

(defensor, reforçador e passivo); verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e a variável ter ou não Equipes de Ajuda implantadas em sua escola; verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e a variável ser membro (ou não) das Equipes de Ajuda e, por objetivos secundários: verificar se existem relações entre o sentimento de pertencimento e as variáveis raça e gênero; verificar se existem relações entre o sentimento de pertencimento e o tipo de escola (particular ou pública) e, por fim, encontrar evidências de validação da escala de pertencimento escolar.

O capítulo 7 contempla a descrição dos resultados, apresentando os dados de caracterização da amostra e de cada construto por nós investigado e, após isso, seguirão os resultados de cada um dos oito objetivos de nossa investigação. No capítulo 8, as análises e discussões dos resultados encontrados são realizadas, respondendo às três questões centrais de nossa pesquisa.

À medida que esta pesquisa se desdobrará, a busca por uma compreensão mais profunda do fenômeno do bullying e seu intrínseco relacionamento com o sentimento de pertencimento se revela como o caminho de investigação. Por meio desse trajeto, que traz nuances de um tipo específico de comportamento agressivo e de seus mecanismos psicológicos, pretende-se trazer um pouco de luz sobre uma realidade muitas vezes obscura e dolorosa para tantos meninos e meninas. Mais do que simplesmente revelar aspectos superficiais do bullying busca-se, neste estudo, promover uma reflexão profunda sobre a interseção entre o comportamento agressivo e a necessidade humana inerente de se sentir parte de algo maior. Neste desejo de compreensão - e por que não de transformação, uma vez que se almeja não apenas uma apresentação de dados, mas que sejam dados que iluminam propostas, estratégias e intervenções para um ambiente mais empático, inclusivo e acolhedor para todos os indivíduos - a presente pesquisa se lança como um convite à reflexão coletiva e à busca por soluções que possam caminhar para a construção de relações mais saudáveis e humanizadas no ambiente escolar.



2 AS MARCAS “DE SEMPRE”: COMUNIDADE E PERTENCIMENTO

*“(...) Pertencer não vem apenas de ser fraca
e precisar unir-se a algo ou a alguém mais forte.*

*Muitas vezes a vontade intensa de pertencer
vem em mim de minha própria força
– eu quero pertencer
para que minha força não seja inútil
e fortifique uma pessoa ou uma coisa.*

*Embora eu tenha uma alegria: pertenço, por exemplo, a meu país,
e como milhões de outras pessoas sou a ele tão pertencente
a ponto de ser brasileira.*

*E eu que, muito sinceramente, jamais desejei
ou desejaria a popularidade
– sou individualista demais para que pudesse suportar
a invasão de que uma pessoa popular é vítima -,
eu, que não quero a popularidade,
sinto-me, no entanto, feliz de pertencer à literatura brasileira.*

*Não, não é por orgulho, nem por ambição.
Sou feliz de pertencer à literatura brasileira
por motivos que nada têm a ver com literatura,
pois nem ao menos sou uma literata ou uma intelectual.*

*Feliz apenas por “fazer parte”.
(...) A vida me fez de vez em quando pertencer,
como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo.*

*E então eu soube: pertencer é viver.
Experimentei-o com a sede de quem está no deserto
e bebe sôfrego os últimos goles de água de um cantil.
E depois a sede volta e é no deserto mesmo que caminho.”*

Clarice Lispector, do livro “A descoberta do mundo”

A partir de um verso, um único verso de Clarice Lispector, com apenas sete palavras e escrito em 1968 iniciamos nosso mergulho em compreender este termo tão comum, tão necessário e tão profundo, o pertencimento⁴.

Clarice resumiu ... *"E então eu soube: pertencer é viver"*.

Todos pertencemos ou buscamos pertencer. A algo. A alguém. Talvez essa busca possa ser discreta ou talvez não. Algumas espécies de animais buscam parceiros para uma vida toda, outras vivem em bandos...PERTENCER, no seu mais profundo significado, é uma marca da espécie humana. E sempre foi.

Na introdução, apresentamos algumas características da contemporaneidade. Estamos vivendo um momento de guerras, de individualismo, de asseveramento das desigualdades, de preconceitos exacerbados e explícitos e, além disso, temos visto uma necessidade de "se mostrar" dada a convivência virtual que se fez presente e se fortaleceu durante e depois da pandemia da COVID 19. Essa era virtual, inclusive, teceu uma teia intrincada de conexões, uma espécie de portal para novos mundos e interações. Sob esse vasto céu digital, a convivência virtual não apenas expandiu os limites do contato humano, mas também acelerou nossa imersão em ambientes distintos, amplificando a necessidade intrínseca de pertencer, para alguns, pertencer inclusive a subcomunidades. Nessa trama, emergem subcomunidades, nichos específicos que se destacam no imenso panorama digital, seja compartilhando interesses comuns, ideologias, ideais políticos ou até mesmo identidades particulares, as pessoas são atraídas para espaços onde se sentem compreendidas e aceitas. A necessidade de pertencer a esses grupos se intensificou, pois possivelmente têm encontrado validação, apoio e identificação. Trataremos posteriormente sobre as subculturas e os ataques às escolas.

Este capítulo, que ora se inicia, tem o intuito de discorrer sobre uma importante marca: a de pertencer.

⁴ Ressaltamos uma informação: a autora é membro do GEPEM – UNESP/Unicamp, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral e, por ser este trabalho o primeiro do grupo dedicado ao estudo e à investigação do sentimento de pertencimento em adolescentes, optou-se por manter nesta tese todo o referencial teórico buscado e estudado referente a este conceito (nos capítulos 2, 3 e 4) como base para novos estudos.

2.1 Sentimento de pertencimento ou senso de comunidade? Uma primeira reflexão

Para compreendermos tais conceitos julgamos importante apresentarmos a construção histórica do conceito de pertencimento, portanto "comecemos do começo".

Sarason (1974), psicólogo estadunidense, foi quem propôs primeiramente o conceito de senso de comunidade como “a chave para a compreensão dos problemas mais iminentes da sociedade, o lado perverso do individualismo, manifestado na alienação, egoísmo e desespero” (p. 157). Ao conceituar o senso de comunidade, o descreveu como a sensação de fazer parte de uma estrutura prontamente disponível, solidária e confiável, mas enfatizou quão difícil era relacionar tal conceito às tradições teóricas e empíricas da psicologia dominante, porque o conceito não era familiar na psicologia. O conceito advém de uma abordagem da psicologia denominada Psicologia Comunitária, que surgiu em diferentes países (Reich *et al.*, 2007), mas que nos Estados Unidos, país natal e de residência de Sarason, surgiu na década de 1960, durante um período repleto de protestos, manifestações e lutas intensas sobre questões como a Guerra do Vietnã e o Movimento dos Direitos Civis. Naquele momento específico, diversos psicólogos estavam incomodados com o papel passivo da psicoterapia baseada em consultório (Cowen, 1973), e estavam também engajados em descobrir formas de resolver as questões sociais que os afligiam e, então, em uma Conferência em Swampscott, Massachusetts, em 1965, foi gerado um novo tipo de psicologia, a Psicologia Comunitária, que se tornou uma abordagem inovadora de pesquisa e prática, e sinalizou novos papéis e oportunidades para os psicólogos. Consequentemente, se tornou um novo campo de estudo que agregava, na época, um conjunto de princípios e competências práticas que evoluíram para atender aos desafios contemporâneos, concentrando-se na prevenção em vez de apenas no tratamento de problemas psicológicos, e envolvendo ativamente os membros da comunidade no processo de mudança.

Outros autores (Jason *et al.*, 2019) indicam que a teoria da Psicologia Comunitária preza por um compromisso com a justiça social, principalmente quanto aos grupos marginalizados, por basear-se numa distribuição mais equitativa de recursos entre os grupos, trabalhando em colaboração com as comunidades e aderindo a uma abordagem baseada em pontos fortes para trabalhar com outras pessoas. Ela amplia nossa compreensão dos contextos sociais em que vivemos, para

que sejam verificadas possibilidades de mudanças através da criação de espaços mais saudáveis dentro de nossas comunidades ou grupos.

E, já que a perda de conexão é fonte de vários problemas sociais (Jason *et al.*, 2019), a Psicologia Comunitária tem como um de seus papéis fundamentais promover um senso saudável de comunidade, pois se os indivíduos se sentirem como parte de uma rede interdependente maior, eles possivelmente poderão estar mais dispostos em se comprometer - quiçá até fazer sacrifícios pessoais - pelo grupo, a fim de construir mudanças sociais a longo prazo.

Entretanto, se nos propomos a estudar o pertencimento por que estamos tratando neste início de capítulo sobre o surgimento do senso de comunidade?

O senso de comunidade em sua definição teórica (McMillan e Chavis, 1986), como veremos de forma detalhada posteriormente, é bastante amplo e tem uma dimensão quadridimensional. São, segundo os autores, quatro elementos (afiliação, a influência, a integração e a satisfação das necessidades e a conexão emocional compartilhada) que o compõem e um deles, a afiliação, tem em um de seus cinco atributos o senso de pertencimento e identificação. Portanto, o sentimento de pertencimento é parte importante da afiliação que é elemento constitutivo do senso de comunidade.

E o pertencimento, quando começou a se falar dele?

Antes mesmo de Sarason (1974) falar em senso de comunidade, Abraham Harold Maslow, psicólogo estadunidense, em 1943, com base em seus estudos postulou a existência de uma hierarquia de necessidades humanas, que ficou conhecida como *Maslow's Hierarchy of needs*, conforme Figura a seguir:

Figura 1 - Hierarquia de necessidades humanas



Fonte: <https://keeps.com.br/piramide-de-maslow-o-que-e-para-que-serve-e-como-aplicar>.

Essa teoria (Maslow, 1943) descreve de forma hierárquica, como em uma pirâmide, os cinco níveis das necessidades humanas como motivação para o comportamento do indivíduo. O primeiro nível da pirâmide compreende as necessidades fisiológicas, que são requisitos biológicos para a sobrevivência humana como alimentação, sono, bebida, vestuário, ar. Sendo satisfeitas as necessidades fisiológicas de uma pessoa, então as necessidades de segurança e proteção, que fazem parte do segundo nível hierárquico, tornam-se evidentes, uma vez que as pessoas desejam segurança emocional, segurança financeira (através de um emprego, por exemplo), estabilidade social, ordem, bem-estar, e tais aspectos relacionados à segurança podem ser sanados tanto pela família como pela sociedade em geral (hospitais, escolas, universidades, policiais). Tendo então as necessidades fisiológicas e de segurança atendidas, o terceiro nível aponta o aspecto social de tais necessidades humanas e se relaciona ao pertencimento e ao amor. Esse nível indica uma necessidade emocional das pessoas em terem relacionamentos interpessoais,

de se conectarem e fazer parte de algum grupo ou comunidade, experimentando ser aceitos em amizades, em relações íntimas e em se conectarem e fazer parte de um grupo ou comunidade. O quarto nível se refere ao desejo humano de ser aceito e valorizado pelos outros, portanto são as necessidades de estima, que ele classificou em duas categorias: estima por si mesmo (dignidade, independência) e o desejo de estima/respeito/reputação dos outros, como por exemplo prestígio que se tem entre as pessoas. E, por fim, o quinto, último e mais alto nível da hierarquia de Maslow, as necessidades de autorrealização, que se refere à realização do potencial de uma pessoa, à sua autorrealização e à sua busca de crescimento pessoal, para "tornar-se tudo o que se é capaz de se tornar"⁵ (Maslow, 1943, p. 64), como por exemplo, um pesquisador conhecido, um pai admirável, um atleta de ponta.

Segundo sua concepção inicial (pois em pesquisas posteriores retoma tal aspecto) as necessidades inferiores precisam ser satisfeitas antes que as superiores o sejam. Nas palavras dele:

É bem verdade que o homem vive só de pão – quando não há pão. Mas o que acontece com os desejos do homem quando há fartura de pão e quando sua barriga está cronicamente cheia? Imediatamente outras necessidades (e “superiores”) emergem e estas, ao invés de fomes fisiológicas, dominam o organismo. E quando estas, por sua vez, são satisfeitas, novas necessidades (e ainda “mais elevadas”) emergem e assim por diante. É isso que queremos dizer ao dizer que as necessidades humanas básicas são organizadas em uma hierarquia de prepotência relativa (Maslow, 1943, p. 375).⁶

Ele permaneceu aprimorando suas pesquisas nas décadas seguintes (Maslow, 1943; 1962; 1987) e admitiu que tal hierarquia de necessidades humanas "não é tão rígida" (Maslow, 1987, p. 68), dependendo da flexibilidade advinda das circunstâncias externas e diferenças individuais, por exemplo, em algumas pessoas o prestígio do outro ou mesmo o autoprestígio (nível 4 - necessidade de estima) pode ser anterior e mais forte que a necessidade de amor (nível 3 - necessidade de amor e pertencimento), e também admitiu que a maioria dos comportamentos das pessoas pode ter vários fatores motivacionais concomitantes, pois “qualquer comportamento tende a ser determinado por várias ou todas as necessidades básicas

⁵ Em inglês: “to become everything one is capable of becoming” (Maslow, 1943, p. 64)

⁶ Em inglês: “It is quite true that man lives by bread alone — when there is no bread. But what happens to man’s desires when there is plenty of bread and when his belly is chronically filled? At once other (and “higher”) needs emerge and these, rather than physiological hungers, dominate the organism. And when these in turn are satisfied, again new (and still “higher”) needs emerge and so on. This is what we mean by saying that the basic human needs are organized into a hierarchy of relative prepotency” (Maslow, 1943, p. 375).

simultaneamente, em vez de apenas uma delas”⁷ (Maslow, 1987, p. 71). O modelo inicial de cinco tipos de necessidades humanas (Maslow, 1943; 1954) também foi expandido para incluir necessidades cognitivas e estéticas (Maslow, 1970a) e, mais posteriormente, necessidades de transcendência (Maslow, 1970b), mas que não nos atentaremos neste texto.

No contexto da teoria de Maslow (1943), a necessidade de pertencimento se enquadra no nível de necessidades sociais. Segundo ele, uma vez que as necessidades fisiológicas e de segurança estejam satisfeitas, as pessoas vivenciam suas necessidades sociais, que incluem o sentimento de pertencimento e as emoções. A necessidade de pertencer e ser aceito pelos outros é considerada psicológica básica, que contribui para a saúde mental e emocional das pessoas.

Alguns pesquisadores (Escobar; Torres, 2014; Ottone; Sojo, 2007) alertam que é possível fazer leituras com vieses específicos sobre o pertencimento. A primeira é uma análise sociológica que explora a maneira como as pessoas se conectam com grupos ou sistemas, considerando a relação entre si e os outros através de comportamentos observáveis que são influenciados por símbolos sociais, que podem se configurar como um conjunto de ideias, valores e atitudes compartilhados pelos indivíduos que fazem parte de um grupo específico. Desta forma, o sentimento de pertencimento não apenas ofereceria uma sensação de proteção social, mas também fortaleceria a união coletiva em busca de objetivos compartilhados, pois “o sentido de pertença se transforma em um elemento fundamental para a realização da liberdade pessoal, já que pode proporcionar fontes de reconhecimento, segurança e cooperação”⁸ (Escobar; Torres, 2014, p. 04)

Por outro lado, quando olhamos para o sentimento de pertencimento do ponto de vista psicológico estamos considerando a conexão emocional interna que um indivíduo experimenta em relação ao mundo exterior. Segundo Escobar e Torres (2014) essa sensação envolve o interesse nos benefícios de fazer parte de um grupo, além do reconhecimento do papel desempenhado nesse contexto. O pertencimento,

⁷ Em inglês: “any behavior tends to be determined by several or all of the basic needs simultaneously rather than by only one of them” (Maslow, 1987, p. 71).

⁸ Em espanhol: “El sentido de pertenencia se transforma en un elemento fundamental para la realización de la libertad personal, ya que puede proporcionar fuentes de reconocimiento, seguridad y cooperación”. (Escobar; Torres, 2014, p. 04).

assim, segundo esses autores, se define pela participação ativa dos indivíduos em sistemas sociais onde se sentem valorizados e integrados, uma vez que ela implica no reconhecimento e na aceitação por parte do grupo social. Esse sentimento desempenha um papel crucial na formação da identidade social, sendo uma necessidade fundamental ligada à manutenção dos vínculos com grupos como família, amigos e comunidade. Do ponto de vista psicológico, há duas dimensões importantes nesse sentimento de pertencimento, a primeira envolve o que chamamos de 'participação valorizada'. Isso significa sentir-se necessário, aceito e apreciado pelo conjunto do sistema social ao qual o indivíduo pertence. A segunda dimensão está relacionada à percepção que o indivíduo tem de que suas próprias características se encaixam ou se complementam com as do sistema ou ambiente no qual está inserido.

Uma teoria bastante conhecida e difundida sobre o pertencimento foi realizada pelos psicólogos Roy F. Baumeister e Mark R. Leary (Baumeister; Leary, 1995), que defenderam a "teoria da necessidade de pertencer", que também será detalhada posteriormente. Ela explora o impulso humano básico de buscar conexões sociais e pertencer a grupos. Essa teoria sugere que os seres humanos possuem uma necessidade inerente de se sentirem conectados e aceitos por outros indivíduos e que a falta desse sentimento de pertencimento pode ter consequências negativas para o bem-estar psicológico e emocional das pessoas. Embora possa denotar isso, tal teoria não está diretamente relacionada à teoria das necessidades de Maslow. São teorias distintas, desenvolvidas por diferentes psicólogos e com conceitos diferentes. No entanto, é possível encontrar pontos de interseção entre as duas teorias. Ambas destacam a importância das relações sociais e do pertencimento para o bem-estar humano, porém enquanto a teoria de Maslow (1943) fornece uma estrutura geral para entender as diferentes necessidades humanas, a teoria do pertencimento de Baumeister e Leary (1995) se concentra especificamente na necessidade de pertencer e de ser socialmente conectado. Tal teoria, por estar estritamente ligada ao conceito deste capítulo, será detalhada posteriormente.

2.2 As primeiras investigações sobre o conceito de pertencimento e o senso de comunidade

As pesquisas referentes ao senso de comunidade pretendiam capturar o sentimento que as pessoas experimentavam quando se percebiam com uma conexão

com uma comunidade mais ampla. As primeiras investigações se relacionavam ao senso de comunidade sob uma ótica, aparentemente, geográfica, por se referir à comunidade ou bairro. Nos anos de 1978, dois pesquisadores, Doolittle e MacDonald, a fim de investigar comportamentos e ações quanto à organização social do bairro ou da comunidade, criou uma escala com 40 itens que avaliava o Senso de Comunidade (SCS - *Sense of Community Scale*). Essa escala estava formada sobre cinco fatores. O primeiro deles era a interação informal (com os residentes da comunidade ou bairro); o segundo a segurança em compreender aquele bairro ou comunidade como um lugar seguro para se morar; o terceiro fator eles denominaram como pró-urbanismo ao manter a privacidade e o anonimato quando desejado; o quarto fator era sobre as preferências de vizinhança, caso se desejasse ter uma interação mais frequente com as pessoas; e, por fim, o que eles chamaram de localismo compunha o quinto fator, e se referia ao desejo de participar dos assuntos da redondeza. Além da criação dessa escala, eles chegaram a três resultados: há uma relação inversa entre o pró-urbanismo e a preferência pela vizinhança; há uma relação direta entre segurança e preferência pela vizinhança; e o pró-urbanismo (manter a privacidade e o anonimato quando desejado) diminui à medida que a percepção de segurança aumenta.

No ano seguinte, em 1979, Ahlbrant e Cunningham, descobriram que os sujeitos mais comprometidos e realizados compreendiam seu bairro como uma espécie de comunidade dentro da cidade que viviam e, por este motivo, eram mais leais ao seu bairro que à cidade propriamente dita, até porque sentiam que o bairro onde residiam oferecia mais atividades para seus moradores. Avaliaram os pontos fortes das relações interpessoais medidos por meio de diferentes tipos de interações com os vizinhos, que, notadamente, favoreceu o compromisso e a satisfação com o bairro. Por fim, pode-se dizer que compreenderam o Senso de Comunidade como um contribuinte integral para o compromisso de uma pessoa com um bairro e a satisfação com ele.

Riger e Lavrakas (1981) quiseram investigar o Senso de Comunidade refletido no apego à vizinhança. Eles apresentaram como resultado encontrado dois fatores relacionados, porém distintos, que eles denominaram “*social bonding*” e “*behavioral rootedness*”, em tradução livre, vínculo social e enraizamento comportamental, respectivamente. O primeiro fator era composto por itens que investigavam a capacidade de identificar vizinhos, de se sentir parte da vizinhança e também sobre o

número de crianças da redondeza que eram conhecidas. Já o segundo fator, o enraizamento comportamental, tratava sobre os anos de residência no bairro e o quanto se esperava ainda residir naquele bairro. Com base nesses fatores, os autores identificaram quatro grupos distintos de moradores quanto ao apego ao bairro: aqueles que tinham baixos vínculo e enraizamento ele chamou de “*young mobiles*” (“jovens com mobilidade”⁹); os que tinham alto vínculo e baixo enraizamento eram os “*young participants*” (“participantes jovens”); aqueles com baixo vínculo e alto enraizamento ele denominou de “*isolates*” (“isolados”) e, por fim, aqueles com vínculo e enraizamento altos ele chamou de “*established participants*” (“participantes estabelecidos”).

No mesmo ano de 1981, um dos autores da pesquisa anterior, Riger, junto a outros dois pesquisadores, LeBailly e Gordon (Riger; LeBailly; Gordon, 1981) sinalizaram, com base em sua pesquisa, quatro formas de envolvimento comunitário: sentimentos de ligação, extensão das raízes residenciais, uso de instalações locais e grau de interação social com os vizinhos. Ao descobrirem essas diferentes formas de envolvimento, estavam buscando investigar a relação entre o Senso de Comunidade e o medo do crime.

Outros pesquisadores estado-unidenses, Bachrach e Zautra (1985), utilizaram uma medida baseada em sete itens como sentir-se “em casa” na comunidade, satisfação com a comunidade, concordância com os valores e crenças da comunidade, sentimento de pertencimento à comunidade, interesse pelo que acontece na comunidade, sentir-se parte importante da comunidade e o apego à comunidade para verificarem como se daria o enfrentamento, por parte dessa população, quanto à instalação de resíduos perigosos naquela comunidade local rural. Os pesquisadores descobriram que um forte senso de Comunidade esteve relacionado a comportamentos de enfrentamento direcionados ao problema. Assim, reciprocamente, concluíram que o enfrentamento focado no problema contribuiu fortemente para o nível de envolvimento da comunidade, como participação em reuniões, leitura de relatórios, organização e assinatura de petições, entre outros. Concluíram ainda que um Senso de Comunidade mais forte pode se associar a um “maior senso de propósito e de controle percebido” ao lidar com um problema externo. Chavis (1983), em sua pesquisa de doutorado, também verificou que o

⁹ Tradução nossa para os quatro grupos identificados pelos autores, que constam neste parágrafo.

desenvolvimento da comunidade pode gerar um processo de empoderamento no indivíduo.

Vale ressaltar ainda uma pesquisa interessante, na década de 1990 (Glynn, 1981), que investigou o senso de comunidade através da análise de membros de comunidades diferentes (residentes de Kfar Blum¹⁰ e o *kibutz* israelense¹¹, e duas comunidades de Maryland) identificou 202 comportamentos ou sub conceitos relacionados ao senso de comunidade, a partir dos quais 120 itens foram desenvolvidos, representando características reais e ideais. Assim, tal pesquisa, além de verificar - como se esperava - um senso de comunidade maior nas pessoas que faziam parte do *kibutz*, ela também reconheceu as discrepâncias entre os níveis reais e ideais de senso de comunidade e apontou a relação entre o senso de comunidade e a capacidade de um indivíduo funcionar com competência dentro dela. Tratemos por ora sobre a teoria do Senso de Comunidade de McMillan e Chavis (1986).

2.2.1 Senso de Comunidade, a teoria de McMillan e Chavis (1986): definição e crítica

O termo "comunidade", no início desses estudos, podia ter dois aspectos diferentes, um referente a questões territoriais e geográficas (como por exemplo, bairro, comunidade ou cidade) e o outro aspecto referente a questões relacionais, mais preocupado com a qualidade dos relacionamentos humanos, sem referência à localidade, inclusive (Gusfield, 1975). Riger e Lavrakas (1981) lembram que os bairros podem proporcionar possibilidades de interação social e o sentimento de pertencimento às pessoas, fator importante para o bem-estar mental (Sarason, 1974).

Embora os primeiros estudiosos que discutiram o sentido de comunidade tenham assumido que o vínculo e a interação social ocorram principalmente dentro de áreas geograficamente delimitadas, tais restrições territoriais podem não ser essenciais na sociedade atual. Na verdade, Wellman (1978), ao diferenciar comunidade de vizinhança, argumenta que os avanços nas comunicações e no

¹⁰ Kfar Blum (hebraico : כְּפַר בְּלוּם , *lit.* Blum Village) é um kibbutz no vale de Hula , parte da Alta Galiléia Israel. Localizado a cerca de 6 km (4 milhas) a sudeste da cidade de Kiryat Shmona, está sob a em jurisdição do Conselho Regional da Alta Galiléia. Disponível em: wikipédia (https://en.wikipedia.org/wiki/Kfar_Blum). Acesso em: 29 maio 2023.

¹¹ Kibutz, que em hebraico significa grupo, é um movimento que começou em 1905 como um modo de vida coletivo da comunidade tradicional baseado na agricultura. Cada kibutz vendia seus próprios produtos. As pessoas que vivem nos kibutz trabalham coletivamente para preservar o local e o grupo.

transporte liberaram os laços sociais de uma localização específica. Aqueles que possuem mobilidade têm a capacidade de escolher os membros de sua rede social com base na afinidade, não na proximidade geográfica.

Esses primeiros pesquisadores, no entanto, não se propuseram a definir, sob o aspecto teórico, a que se referia o conceito de senso de comunidade. Assim, McMillan e Chavis (1986) escreveram um artigo definindo o conceito e explicando os fatores que compunham a ideia de comunidade e pertencimento.

Para eles (McMillan; Chavis, 1986, p. 9), senso de comunidade é como “um sentimento que os membros têm de pertencer, um sentimento de que os membros são importantes uns para os outros e para o grupo, e uma fé compartilhada de que as necessidades dos membros serão atendidas por meio de seu compromisso de estarem juntos”¹².

Concomitante a essa definição, apontaram quatro elementos que o estrutura: a afiliação (ou filiação), a influência, a integração e a satisfação das necessidades e a conexão emocional compartilhada.

A afiliação, nas palavras dos autores (*ibid*, p. 9), é “um sentimento de que alguém investiu parte de si mesmo para se tornar um membro e, portanto, tem o direito de pertencer”¹³. De forma simplificada, é o sentimento de pertença que possibilita ao indivíduo sentir-se parte (ou não) de um grupo/localidade específica. O termo “ou não” foi escrito de forma intencional no texto, uma vez que é preciso considerar que a afiliação também ajuda a definir quem faz parte de determinado grupo e quem não.

Um dos atributos da afiliação que contribui de forma intensa para essa definição é o limite (que pode ser tanto geográfico como relacional), que define quem está dentro e quem está fora e que fornece uma segurança emocional aos integrantes do grupo para expressarem seus sentimentos e necessidades e assim desenvolverem no espaço coletivo a intimidade entre si, aliviando a ansiedade e demonstrando quem pode ser confiável e quem não (McMillan e Chavis, 1986). Ele pode, no entanto, mostrar-se tão sutil a ponto de só ser percebido por quem já é parte do grupo. Por outro lado, ele pode gerar prejuízos individuais ao provocar a dor da rejeição e da

¹² Em inglês, “a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their commitment to be together” (McMillan e Chavis, 1986, p. 9).

¹³ Em inglês, “(...) is a feeling that one has invested part of oneself to become a member and therefore has a right to belong” (McMillan e Chavis, 1986, p. 9).

exclusão a determinadas pessoas até que percebam que estão dentro do limite e se sintam parte do grupo ou comunidade.

Se os limites instituídos, de forma direta ou indireta, com relação aos parâmetros de determinada comunidade propõem a estrutura ideal do grupo, um segundo atributo vem somar-se a ele: a segurança emocional. Por se configurar uma noção mais ampla de segurança, protege a intimidade do grupo (*ibid*). Tal segurança pode se configurar de diversas maneiras; ela pode ser emocional ao proteger as e os integrantes de um grupo de pessoas com valores e características muito diferentes e fornecer sentimentos de confiabilidade a quem pertence a determinado coletivo; pode ser física ao proporcionar que determinados grupos estejam mais protegidos por ser e estar em coletivo, como as gangues, por exemplo; e, por fim, algumas comunidades ou associações podem gerar também uma segurança econômica (Doolittle e Macdonald, 1978).

O terceiro atributo da afiliação pressupõe a identificação com o grupo, por envolver o sentimento, a percepção e/ou crença e a expectativa de que o sujeito corresponde à comunidade e dela faz parte e, por este motivo, por sentir-se aceito, na mesma medida, se dispõe a se sacrificar pelo grupo, se preciso. Esse atributo é denominado sentimento de pertencimento e identificação. O quarto atributo é o investimento pessoal. Ainda, McMillan (1976) apontou que engajar-se para se tornar membro de uma comunidade ou grupo pode dar à pessoa a percepção de que conquistou seu lugar e que, por tal investimento pessoal, a adesão ao grupo - valores e ações - será mais expressiva. Dessa forma, o investimento pessoal é constituinte para o sentimento pessoal da afiliação ao grupo e também do senso da comunidade para o sujeito.

E, por fim, o último atributo, mas não menos importante, é o sistema de símbolos comuns do grupo, como símbolos gráficos, linguagem, vestimentas, logos, mitos, rituais, cerimônias. As comunidades ou grupos se utilizam dos símbolos de forma intencional para segregar pessoas que fazem parte do grupo daquelas que não fazem parte, mantendo os limites da comunidade ou do grupo e têm como função a criação ou manutenção do senso de comunidade. Às vezes os símbolos podem ser mais elaborados e ter exigido um tempo para sua construção como logos de movimentos ou instituições, ou então o hino ou bandeira de um país. Outros surgem de maneira quase que espontânea, mas com grande potência por representar princípios e valores de uma comunidade como, por exemplo, o punho cerrado como

símbolo do movimento *Black Lives Matter*¹⁴, que é utilizado no mundo todo em tom de protesto e adesão à luta antirracista. Os autores relembram que é necessário entender o sistema de símbolos de uma comunidade para compreendê-la melhor. Esses cinco atributos da filiação, embora descritos separadamente, são congruentes e correlacionados em sua experimentação por parte do indivíduo integrante da comunidade.

O segundo elemento do senso de comunidade proposto por McMillan e Chavis (1986) é a influência. O conceito nos remete à ideia de algo ou alguém ter algum poder sobre outrem. O Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa completa tal definição acrescentando a qualidade de não utilização da força, assim influência caracteriza-se pelo "poder de influenciar e modificar o pensamento ou o comportamento de outrem sem o uso da força ou da imposição"¹⁵.

Com base nesta perspectiva, os autores apontam que este conceito opera em duas direções sem que haja força ou imposição de uma das partes, grupo ou membro, mas sim que se influenciam de forma simultânea, uma vez que, na mesma medida que o sujeito é atraído para fazer parte de um grupo e influenciá-lo com suas ações e/ou pensamentos, o grupo o influencia também para garantir a conformidade de seus membros. Dessa forma, os membros mais influentes do grupo são aqueles e aquelas que percebem os outros em suas necessidades, seus valores e opiniões como importantes para si e para o grupo. No caminho contrário, os indivíduos do grupo que tentam influenciar os outros por meio da força, da pressão, da dominação e que ignoram as opiniões e os desejos dos outros são os menos influentes ou poderosos e poderosas no grupo.

Outro aspecto importante da influência é a relação positiva e significativa entre a coesão do grupo e a pressão para se conformar. As pessoas, de forma geral e inconsciente, buscam a confirmação de que aquilo que observam, acreditam e como compreendem é também visto, é crível e compreendido da mesma forma por outras

¹⁴ *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam ou Vidas Negras Contam) é um movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana, que faz campanha contra a violência direcionada às pessoas negras. O BLM regularmente organiza protestos em torno da morte de negros causada por policiais, e questões mais amplas de discriminação racial, brutalidade policial, e a desigualdade racial no sistema de justiça criminal dos Estados Unidos. (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Black_Lives_Matter. Acesso em: 26 maio 2023).

¹⁵ Dicionário da Língua Portuguesa – Michaelis. Acesso em: 29 maio 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/influencia#:~:text=1%20Ato%20ou%20efeito%20de,influ%C3%Aancia%20sobre%20os%20seus%20alunos>.

peessoas. Nas palavras de McMillan e Chavis (1986, p. 11) "as pessoas realizarão uma variedade de ginástica psicológica para obter *feedback* e garantia de que eles não são loucos"¹⁶.

Embora a conformidade possa dar-nos entender como uma possível perda de opinião pessoal, ela não o é, mesmo que algumas pessoas tentem abdicar da conformidade da comunidade para expressar sua liberdade individual (Hunter; Riger, 1986). Ela é alimentada pela pressão do coletivo sobre o individual com o objetivo de validar a visão do grupo ou comunidade, e essa força, além do mais, é transferencial, advém da pessoa e do grupo, de forma simultânea e combinada. No entanto, é preciso considerar a necessidade de se desenvolver comunidades ou grupos que estejam atentos e promovam as diferenças individuais de seus membros, a fim de que o indivíduo se perceba como aquele ou aquela que exerce alguma influência e liderança, direta ou indiretamente, no grupo. Neste aspecto, Long (1958, p. 225, *apud* McMillan; Chavis, 1986) adverte sobre a "necessidade de uma liderança com o status, a capacidade e o papel para atender aos problemas gerais do território e dar corpo a uma filosofia".

Por fim, segundo os autores, os integrantes têm maior atração por uma comunidade na qual percebem que possuem certo poder de influência; há uma correlação significativamente positiva entre a coesão e a capacidade da comunidade de exercer influência sobre a conformidade de seus membros. Logo, tanto a conformidade dos membros quanto a influência da comunidade indicam a intensidade do laço estabelecido entre ambos; a pressão para se conformar e ser uniforme origina-se das necessidades individuais e coletivas de validação consensual, assim a conformidade atua como uma força de proximidade e um indicador de coesão e, por último, a influência de um membro na comunidade e a influência da comunidade sobre os membros ocorrem simultaneamente, e é de se esperar que ambas atuem de forma concomitante em uma comunidade altamente unida. Compreendemos, portanto, a influência como referida à capacidade que alguém sente que tem de impactar as normas mais amplas no nível da comunidade e no nível individual que orientam as práticas da comunidade.

¹⁶ Em inglês: "(...) people will perform a variety of psychological gymnastics to obtain feedback and reassurance that they are not crazy (...)". (McMillan; Chavis, 1986, p. 11).

O terceiro elemento do senso de comunidade é denominado integração e satisfação das necessidades, que se refere a sentir-se conectado a uma rede que guarda valores comuns, que dividem recursos e atende as necessidades dos integrantes do grupo ou comunidade. McMillan e Chavis (1986) relacionam este elemento ao reforço como motivador de comportamento, e indicam como reforçadores o sucesso do grupo - que pode aproximar seus membros - e, também, as habilidades e competências de seus integrantes - que podem beneficiar o grupo, tanto de forma individualizada como coletiva. No entanto, é preciso considerar que apenas o sucesso e competência das pessoas não respondem de forma completa a este elemento. Então, somam-se a isso os valores compartilhados pelas pessoas que fazem parte de uma comunidade, pois quando descobrem que têm valores, desejos, necessidades, prioridades e objetivos em comum e os exercitam e dividem em comunidades ou grupos, os sujeitos se fortalecem para conseguir aquilo que buscam e, unidos, acabam por atender às suas necessidades e, concomitantemente, às necessidades do grupo, bem como a situação inversa também é possível. Portanto, os valores compartilhados pelos integrantes de um grupo podem configurar a força e o caminho para uma comunidade coesa e forte.

O quarto elemento constituinte do senso de comunidade é o que os autores denominaram conexão emocional compartilhada e refere-se à participação e a partilha de histórias e experiências vividas pelos membros de um grupo, mesmo que sequer as tenham vivido em conjunto, bastando apenas a identificação com elas (McMillan; Chavis, 1986).

Isso já nos basta para estabelecermos uma relação com aqueles e aquelas que conduzem e fazem parte de subcomunidades e comunidades virtuais mórbidas¹⁷, baseadas em subculturas extremistas¹⁸ e conteúdos de ódio, como o racismo e supremacia branca, misoginia, homofobia, transfobia, ideologias neonazistas que, ao

¹⁷ "Comunidades mórbidas virtuais: grupos on-line que se reúnem em torno de temas ou interesses relacionados a assuntos sombrios, perturbadores, danosos ou trágicos. Essas comunidades podem se formar em fóruns, redes sociais, grupos de discussão e outros espaços on-line em que os participantes compartilham e discutem tópicos que envolvem morte, doenças, perversão, tragédias, assassinatos, crimes, violências e outros assuntos considerados nocivos ou deprimentes." (Vinha *et al.*, 2023, glossário).

¹⁸ "Subcultura extremista: grupo ou conjunto de indivíduos que compartilham crenças, valores e práticas que estão em desacordo ou se opõem fortemente às normas, valores e instituições predominantes da sociedade. Essas subculturas frequentemente adotam ideologias intransigentes, extremas ou até mesmo violentas, buscando promover suas agendas por meios não convencionais e, em alguns casos, ilegais." (Vinha *et al.*, 2023, glossário).

explorarem essa conexão emocional compartilhada, muitas vezes procuram preencher um vazio na vida dos jovens, oferecendo-lhes um sentimento distorcido de pertencimento e identidade. Através da narrativa compartilhada de injustiças passadas ou presentes buscam criar uma afinidade emocional poderosa. Mesmo que os indivíduos não tenham vivenciado diretamente tais experiências a identificação com a narrativa é suficiente para estabelecer uma ligação emocional. Tais grupos capitalizam essa conexão ao oferecer explicações simplificadas para questões complexas, apontando bodes expiatórios e construindo uma narrativa que culpa determinados grupos étnicos, culturais ou sociais pelos problemas enfrentados pela comunidade ou sociedade em geral.

Ao apresentar uma visão distorcida da realidade reforçam a sensação de injustiça e alimentam um sentimento de revolta que pode atrair jovens em busca de propósito ou pertencimento. Por exemplo, os ataques a escolas e a cooptação de jovens para células neonazistas, racistas ou misóginas são, em muitos casos, resultado dessa exploração da conexão emocional. Os extremistas exploram a vulnerabilidade emocional desses jovens, apresentando-lhes uma comunidade que compreende suas frustrações e oferece um sentido distorcido de camaradagem e propósito. Ao se sentirem parte de um grupo que supostamente os entende e os aceita, esses jovens podem ser levados a adotar crenças e práticas extremistas, muitas vezes culminando em atos de violência e intolerância.

Ainda sobre esse quarto elemento, os autores explicitaram características que, segundo eles, necessita de uma compreensão profunda por se configurar um elemento definitivo para compreender o verdadeiro sentido de comunidade:

- *Hipótese de contato* configura a ideia de que a probabilidade de se tornar próximo está diretamente relacionada à quantidade de interação entre as pessoas do grupo ou comunidade;
- *Qualidade de interação* aponta a necessidade de que os relacionamentos e experiências tenham sido positivos para que o vínculo seja efetivo e forte, o sucesso facilita a coesão;
- *Finalização de eventos* alerta o fato de a coesão do grupo poder ser prejudicada se a interação for vaga e as tarefas e os problemas do grupo não tiverem sido solucionados, afinal o sucesso do grupo favorece a coesão da comunidade;

- *Hipótese do evento valente compartilhado:* caso o acontecimento compartilhado tenha uma grande importância para os membros do grupo o vínculo entre eles poderá ser ou se tornar ainda maior. Parece haver uma ligação forte entre pessoas que vivenciam uma crise juntas. Um exemplo disso foi a pandemia da COVID-19 que pode se considerar um evento valente compartilhado, unindo pessoas ao redor do mundo em uma experiência coletiva sem precedentes. A magnitude e o impacto desse acontecimento moldaram um vínculo entre indivíduos que enfrentaram desafios semelhantes, mesmo estando geograficamente distantes. A crise da saúde pública atravessou fronteiras, conectando comunidades através do medo, da incerteza e da adaptação às mudanças abruptas. Essa experiência compartilhada não apenas evidenciou a interdependência global, mas também fortaleceu laços emocionais entre aqueles que enfrentaram e continuam a enfrentar os desafios impostos pela pandemia. A solidariedade, empatia e compreensão mútua emergiram como pilares essenciais desse vínculo, demonstrando a capacidade das pessoas de se unirem diante de uma crise comum.
- *Investimento* determina quanto a história ou situação atual da comunidade é importante para seus membros a ponto de seu investimento pessoal, seja ele um investimento de tempo, energia e/ou disposição, ocorra de forma profunda, para uma maior conexão com o grupo ou comunidade. Quão mais envolvidas emocionalmente as pessoas estiverem com a comunidade, melhor será o senso de comunidade entre eles e elas;
- *Efeito de honra e humilhação dos membros da comunidade:* se os membros experimentam sentimentos aparentemente opostos, como honra ou humilhação, isso poderá afetar de forma direta o encantamento ou a decepção de determinada pessoa com relação à comunidade;
- *Vínculo espiritual:* embora este termo possa remeter-nos a questões religiosas, ele se faz presente - de forma intencional ou não - em todas as comunidades em algum grau, sejam elas ligadas à religião ou não.

Os autores McMillan e Chavis (1986) apoiam-se em um trecho de Bernard (1973, p. 130) para ilustrar essa característica (difícil de explicar) com o exemplo da comunidade negra:

O conceito de alma no que se refere aos negros e seu papel na formação de uma comunidade negra nacional é um excelente exemplo do papel de um vínculo espiritual. Eles [negros] tinham um vínculo espiritual que eles entendiam e que os brancos não conseguiam. A alma era algo indefinível e desejável; os negros tinham, mas os brancos dificilmente poderiam aspirar a isso. Era o espírito animador por trás de sua música, dança e estilo. Expressou-se até mesmo em seu gosto pela comida, sua linguagem e sua fala. Nem todos os negros compartilharam. Aqueles que rejeitaram sua negritude não o fizeram.¹⁹

Definitivamente, uma comunidade resiliente e forte é aquela que proporciona aos seus membros meios construtivos de interação, ocasiões significativas para compartilhar e maneiras de lidar com elas de forma positiva, possibilidades de reconhecer e homenagear seus integrantes, oportunidades de investir no bem-estar da comunidade e experiências que promovam um laço espiritual entre os membros.

Contudo, essa mesma força e coesão numa comunidade podem ser canalizadas de maneiras diversas, refletindo tanto a bondade quanto a potencialidade negativa das interações humanas. A capacidade de uma comunidade em proporcionar meios construtivos e ocasiões significativas para interagir pode ser direcionada para a promoção do bem coletivo, impulsionando projetos sociais, solidariedade e suporte mútuo. Esse ambiente propício pode ser o solo fértil onde florescem ideias altruístas e ações que beneficiam não apenas os membros, mas também a sociedade em geral. No entanto, essa mesma estrutura resiliente pode ser explorada de maneira desonesta, alimentando dinâmicas de exclusão, ódio ou manipulação.

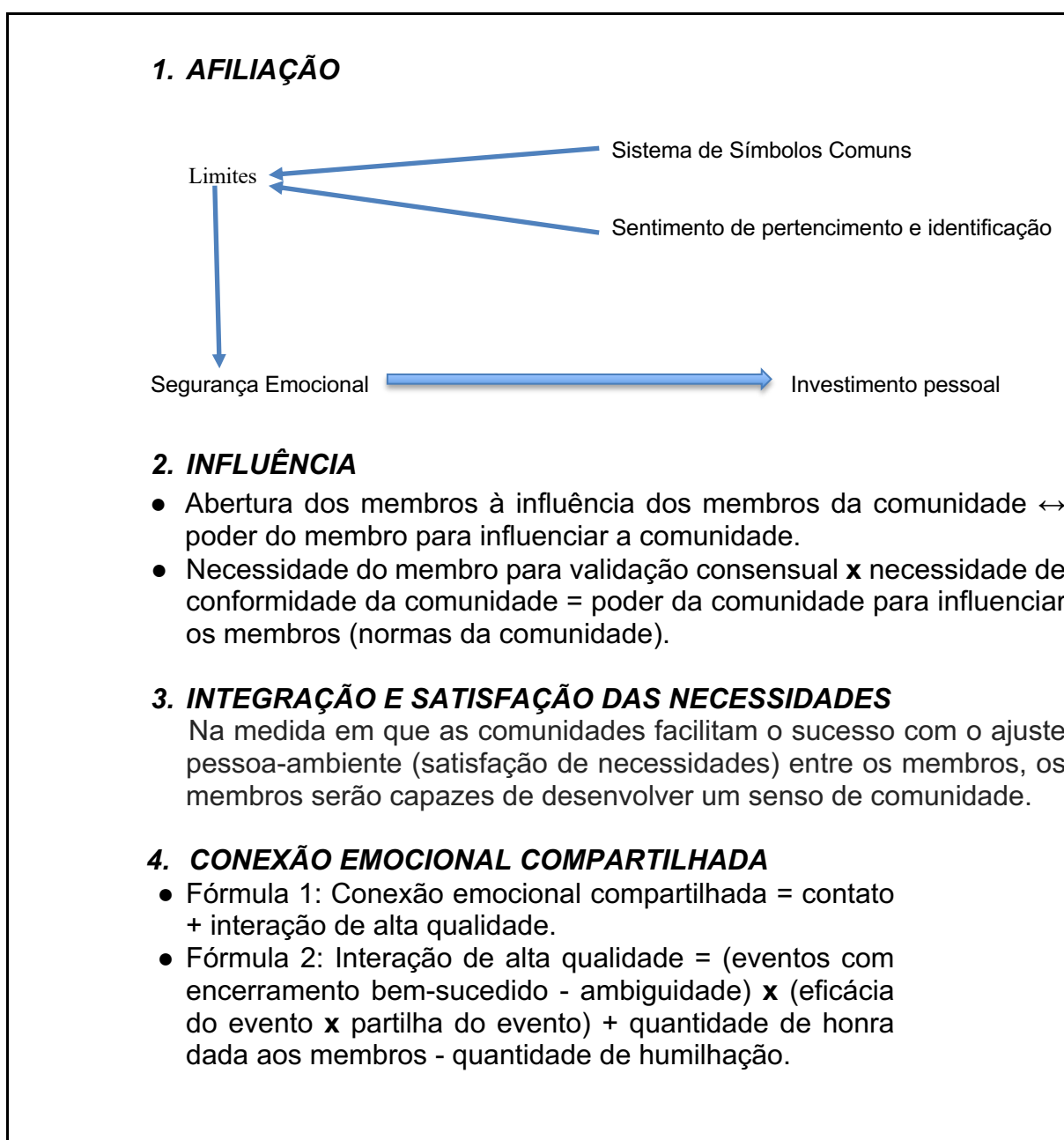
A coesão e o vínculo espiritual entre os membros podem ser utilizados para promover agendas destrutivas, disseminar desinformação ou criar divisões prejudiciais. Assim, a fortaleza de uma comunidade não reside apenas na sua capacidade de promover o bem-estar e a conexão entre os membros, mas também na forma como direciona essa energia coletiva. É um terreno onde o potencial humano para ações benevolentes ou prejudiciais encontra seu palco. Portanto, a criação de uma comunidade resiliente e forte não apenas depende da sua estrutura e valores

¹⁹ Em inglês: "They [blacks] had a spiritual bond that they understood and that white people could not. Soul was an indefinable, desirable something; black people had it but white people could hardly aspire to it. It was the animating spirit behind their music, their dance, and their styles. It even expressed itself in their taste in food, their language, and their speech. Not even all black people shared it. Those who rejected their blackness did not (Bernard, 1973, p. 130)".

fundamentais, mas também da maneira como seus membros decidem canalizar suas interações e energias coletivas, seja para a construção ou para a destruição. É um eco do poder intrínseco das relações humanas, capaz de moldar realidades positivas ou negativas, dependendo das escolhas e valores que permeiam essa comunidade.

No quadro a seguir, os elementos do Senso de Comunidade e a forma como se relacionam.

Quadro 1 - Elementos do Senso de Comunidade e suas relações hipotéticas



Fonte: McMillan e Chavis (1986, p.15) (tradução nossa).

Optamos por manter a imagem dos autores McMillan e Chavis (1986) que agrega um resumo dos quatro fatores constituintes do senso de comunidade e como cada um deles, de forma coletiva e dinâmica, suscita e mantém o senso de comunidade.

Analisemos o primeiro atributo do senso de comunidade, a afiliação, segundo a imagem produzida pelos autores. Os limites fornecem uma espécie de proteção à intimidade da comunidade (quem faz parte dela e quem não faz parte) que advém e é facilitado pela identificação e por um inicial senso de comunidade. Essa identificação pode ser reforçada por questões geográficas - caso a comunidade seja relacionada a bairros ou locais específicos e, também, por um sistema de símbolos comuns que colabora na identificação e senso de comunidade. Limites seguros geram uma segurança emocional, que possibilita que os sujeitos sintam que há um espaço para elas na comunidade em questão e que dessa comunidade elas fazem parte. A segurança emocional gera um investimento pessoal na comunidade e que fornece ao membro do grupo a percepção de ter conseguido seu espaço e valor na comunidade. Já a influência é organizada de forma bidirecional, ao mesmo tempo que a comunidade influencia o membro, o membro influencia a comunidade. Este aspecto alerta sobre a necessidade de haver um líder que, além de ser influenciável, exerça de forma acolhedora a escuta dos integrantes da comunidade (a validação consensual), para que, se sentindo acolhidos e escutados, estejam propensos a aceitar de forma mais efetiva a influência que a comunidade poderá gerar sobre eles (conformidade = normas da comunidade). Nas palavras dos autores (McMillan e Chavis, 1986, p. 15) "quanto mais uma comunidade oferece oportunidades para validação de seus membros, mais fortes se tornam as normas da comunidade"²⁰.

O terceiro elemento, a integração e a satisfação das necessidades, claramente indica que as comunidades se formam e/ou fortalecem pelas necessidades em comum que seus membros têm e o quanto tais necessidades são satisfeitas pelo grupo. O quarto e último elemento, a conexão emocional compartilhada, é bastante importante para o senso de comunidade. Eles apresentam uma primeira fórmula, detalhando os elementos da conexão emocional compartilhada, ou seja, o contato não basta para que essa conexão emocional compartilhada exista, é preciso que a ele seja

²⁰Em inglês: "The more a community provides opportunities for validation of its members, the stronger community norms become."(McMillan e Chavis, 1986, p. 15).

somada uma interação de alta qualidade, que é detalhada na segunda fórmula apresentada. Tal interação advém de eventos da comunidade (ações, projetos) bem sucedidos com compreensão precisa por parte dos membros e que os membros façam parte de tal evento, percebendo inclusive o benefício gerado. Soma-se a esses eventos a honra que os sujeitos experimentam em ter participado desse evento bem sucedido que gerou benefícios a eles e às comunidades.

Os autores (McMillan; Chavis, 1986) exemplificam a dinâmica dos elementos do senso de comunidade em situações de grupos específicos, como a universidade, a vizinhança, gangues de jovens e em *kibbutz*. Vejamos um caso: imaginemos um líder comunitário dedicado a fomentar o senso de comunidade entre as pessoas.

Quadro 2 - Os elementos do Senso de Comunidade numa situação cotidiana hipotética

A vizinhança	
Situação (segundo a ordem dos acontecimentos)	Elemento do Senso de Comunidade que se relaciona cada situação
Conversa do líder com as pessoas de uma área para compreender seus problemas, suas preocupações e anseios, que os motivaria e os uniria a trabalharem juntos.	INTEGRAÇÃO E SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES
Quando surge uma preocupação compartilhada, como a necessidade de um bairro mais seguro devido a incidentes frequentes de assaltos, o líder começa a idealizar maneiras pelas quais todos podem colaborar para atender suas necessidades. Muitos residentes foram vítimas de crimes, enquanto os que não foram vivem com o medo constante de ser os próximos alvos. O medo em comum se torna um ponto de conexão entre eles.	O medo em comum se torna o EVENTO VALENTE COMPARTILHADO
O líder convoca uma reunião para os vizinhos preocupados com a situação e interessados em resolver a questão	Isso define os LIMITES PARA PERTENCER
Durante a reunião, ele apresenta os moradores uns aos outros, discute suas preocupações compartilhadas e estimula a formação de uma estrutura organizacional. Juntos, elegem representantes, definem diretrizes e começam a planejar programas para abordar as questões de segurança.	INFLUÊNCIA EVENTO IMPORTANTE
Eles conversam e planejam se conhecer, e cuidar da segurança um do outro surge como um tema comum. Outras reuniões são planejadas em torno de jantares bufês nas casas dos membros (outro evento importante). Surge a ideia de que se conhecerem melhor e cuidarem da segurança um do outro e para isso, planejam encontros sociais, como jantares rotativos nas casas dos membros, criando eventos marcantes que fortalecem os laços entre	(outro) EVENTO IMPORTANTE

eles.	
Os moradores começam a colaborar, notificando a polícia sobre atividades suspeitas e, com a colaboração mútua, conseguem deter intrusos.	INFLUÊNCIA
Esse sucesso contínuo reforça o sentimento de comunidade entre os vizinhos, criando um ambiente onde todos se sentem mais seguros e conectados uns aos outros.	

Fonte: Adaptado de McMillan e Chavis, 1986, p. 16.

Em 1986, os autores já exemplificavam o senso de comunidade e seus elementos numa situação de gangue juvenil. Nas palavras deles,

a gangue juvenil é uma comunidade geralmente considerada composta por indivíduos alienados. A sua formação e manutenção baseiam-se na experiência partilhada dos seus membros de distanciamento dos sistemas sociais tradicionais e na segurança (emocional e física) que a adesão proporciona. As gangues desenvolvem fronteiras territoriais e simbólicas. As cores das gangues (vestimentas e símbolos) e os ritos de iniciação servem como base para a integração e vínculo dos membros e como mecanismos importantes para diferenciar os membros das gangues dos demais. A gangue exerce uma pressão tremenda sobre os membros para que se conformem, e o status e as vitórias da gangue aumentam ainda mais o vínculo. As regras às quais os membros obedecem baseiam-se em grande parte nos valores partilhados e nas necessidades satisfeitas pela gangue. Na mesma linha das fraternidades universitárias, as gangues de jovens dão aos membros influência sobre o ambiente que não está disponível para eles como indivíduos. (McMillan; Chavis, 1986, p. 17)²¹.

Como já mencionamos anteriormente, temos visto uma crescente demanda de adolescentes e jovens envolvidos em crimes de ódio. É crucial compreender aspectos do senso de comunidade para prevenir a radicalização e a autorradicização²² de adolescentes jovens. É necessário oferecer alternativas construtivas que abordem suas necessidades emocionais de pertencimento e identidade de maneira saudável, proporcionando um ambiente que promova a diversidade, a compreensão e o respeito

²¹ Em inglês: "The youth gang. The youth gang is a community generally considered to be composed of alienated individuals. Its formation and maintenance are based on its members' shared experience of estrangement from traditional social systems and on the security (emotional and physical) that membership provides. Gangs develop both territorial and symbolic boundaries. Gang colors (dress and symbols) and initiation rites serve as the bases for the integration and bonding of members and as important mechanisms for differentiating gang members from others. The gang exerts tremendous pressure on members to conform, and the gang's status and victories enhance the bonding even moreso. The rules to which members conform are based largely on the shared values and needs met by the gang. Along the same lines as college fraternities, youth gangs give members influence over the environment not available to them as individuals." (McMillan; Chavis, 1986, p. 17).

²² "Radicalização: processo transformacional em que um indivíduo evolui ideologicamente saindo de uma posição de normalidade até decidir adotar atitudes extremistas e, em fases mais avançadas, cometer atos de violência contra terceiros. Para tal, há estágios pelos quais o indivíduo passa, desde a percepção de injustiça até a decisão de cometer atos de violência/terrorismo. Esta radicalização pode acontecer dentro de um grupo ou de forma isolada (autorradicização) (Sitoe, 2022)." (Vinha *et al.*, 2023, glossário).

mútuo. Essa abordagem pode ajudar a desmontar as narrativas extremistas, oferecendo aos jovens perspectivas mais inclusivas e positivas para se envolverem com a sociedade.

Embora o senso de comunidade possa nos movimentar a uma compreensão positiva das relações numa comunidade ou grupo, é preciso lembrar que ele também pode polarizar ou segregar subgrupos de pessoas. Exemplos desse aspecto do senso de comunidade podem ser encontrados na polarização política e/ou partidária que tem gerado conflitos complexos em diversas nações, os grupos extremistas, os grupos terroristas ou, então, exemplos mais cotidianos, as torcidas organizadas de futebol que geram violência contra quem é adversário ao seu grupo.

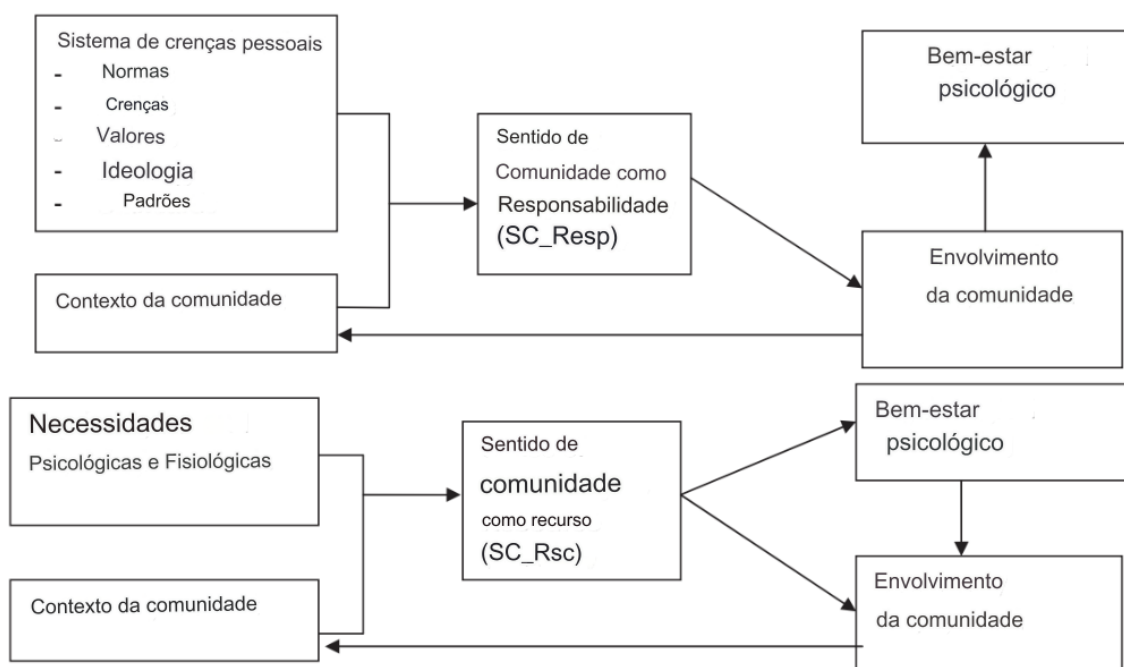
Nas palavras dos autores:

De alguma forma, devemos encontrar uma maneira de construir comunidades baseadas na fé, esperança e tolerância, em vez de sobre medo, ódio e rigidez. Devemos aprender a usar o senso de comunidade como uma ferramenta para promover compreensão e cooperação. Esperamos que a pesquisa sobre esse tópico forneça uma base sobre a qual possamos facilitar comunidades livres, abertas e receptivas. Apresentamos aqui o conceito de comunidade não como a panaceia, ao contrário, como um dos meios para trazer sobre o tipo de mundo sobre o qual nós e outros sonhamos. (McMillan e Chavis, 1986, p. 20).

Embora a teoria de McMillan e Chavis (1986) seja referencial teórico nas investigações sobre o senso de comunidade, Nowell e Boyd (2010) a criticaram quando realizaram uma pesquisa quanti-qualitativa. Os autores, ao analisarem qualitativamente os dados da investigação, verificaram que algumas respostas se adequavam ao teor quadridimensional de McMillan e Chavis (1986); outras, no entanto, não. Ao aprofundarem as análises e as reflexões acerca delas, concluíram que a teoria inicial, que se referia à comunidade "apenas" como um **recurso** para satisfação das necessidades fisiológicas e psicológicas (individuais), como afiliação, poder e afeto, seria insuficiente para explicar os dados encontrados. Eles acreditavam que tal teoria precisava também ser compreendida sob o aspecto da **responsabilidade**, sendo que o senso de conexão com a comunidade estivesse fundamentado em um senso de responsabilidade para a melhoria e bem-estar da comunidade que possa existir sem que haja qualquer expectativa de satisfação de suas necessidades humanas. Nesta outra perspectiva de compreensão do senso de comunidade - como responsabilidade - o indivíduo tem seu comportamento orientado pelo seu sistema de crenças e valores pessoais, buscando uma coerência entre a

compreensão da situação ou contexto do grupo, as características da pessoa e as ações ou comportamentos esperados do indivíduo. Dessa forma, esse modelo considera o senso de comunidade baseado em valores e não apenas em necessidades individuais.

Figura 2 - Comparação dos modelos do Sentido de Comunidade como responsabilidade (SC Resp) e do Sentido de Comunidade como Recurso (SC Rsc)



Fonte: Nowell e Boyd, 2010, p. 837 (tradução livre).

Concluindo, segundo a visão de Nowell e Boyd (2010), o senso de comunidade como recurso está fundamentado na relação entre as necessidades individuais do sujeito e na possibilidade de a comunidade satisfazer tais necessidades, seja de forma direta ou indireta e, assim, o bem-estar psicológico é resultante dessas necessidades atendidas. Por outro lado, o senso de comunidade como responsabilidade se fundamenta na interação da percepção da pessoa sobre o contexto da comunidade e seu sistema de valores, princípios e crenças pessoais. Ao mesmo tempo que as pessoas agem na comunidade conforme seus valores e crenças, elas experimentam um senso de responsabilidade com o bem-estar da comunidade, independente da satisfação das suas necessidades e, assim, da coerência entre pensamento e ação surge o engajamento da comunidade e, consequentemente, a melhoria do bem-estar psicológico.

Quanto a essa crítica, McMillan (2011) escreveu um outro artigo, respondendo aos aspectos considerados por Nowell e Boyd (2010) quanto a sua compreensão acerca do senso de comunidade. Primeiramente, McMillan pontua que não é adequado se considerar o comportamento humano baseado em dicotomias, uma vez que uma sempre será considerada ideal em detrimento de outra. No caso da crítica de Nowell e Boyd (2010) a McMillan e Chavis (1986), não seria o senso de comunidade um recurso para satisfazer apenas as necessidades individuais do sujeito como eles compreenderam a teoria, mas precisava ser considerado como responsabilidade em colaborar com a comunidade à qual pertence, baseada em suas crenças e valores.

McMillan (2011) afirma que a responsabilidade (compreensão na qual se concentra a crítica) é algo inerente em sua teoria, e que os críticos ignoram o quanto a responsabilidade se faz presente nos elementos do senso de comunidade descritos por ele. Se, portanto, o primeiro elemento se relaciona a limites, segurança emocional e sentimento de pertencimento, logo a responsabilidade dos membros quanto a sua comunidade está implícita, uma vez que proteger a comunidade e seus limites, ser aberto, transparente, honesto e receptivo são a responsabilidade social de seus membros para com sua comunidade. A parte mais importante do segundo elemento - a influência - não fora considerada pelos críticos, que se centraram em compreender a influência como uma necessidade de poder para influenciar os outros. O aspecto desse elemento não considerado se relaciona ao compromisso com a comunidade, na lealdade e responsabilidade; uma vez que os sentimentos dos seus membros são importantes para a comunidade ele considera como um comportamento responsável. E ainda mais latente no terceiro elemento - a satisfação das necessidades - até por conta do termo "necessidade" pode confundir-nos quanto a se relacionar única e exclusivamente às necessidades e não a responsabilidades, porém é preciso compreender os subelementos que apontam o dever de serem os membros responsáveis pela sua comunidade, uma vez que ao escolher ser membro, bem como escolher conformar-se com as características e regras da comunidade, escolhe-se investir na comunidade e ser responsável por ela. Enfim, McMillan concorda com seus críticos (Nowell; Boyd, 2010) que uma das motivações das pessoas é a responsabilidade. Ele acrescenta o fato de sermos nós, seres humanos, cooperativos para também servirmos as comunidades da qual fazemos parte. Porém, há que se considerar uma indagação do autor. Se ao evoluirmos assumimos papéis, inclusive

de cuidado para com aqueles e aquelas que dependem de nós, como filhos, filhas e familiares, estariam os seus críticos confundindo motivação com papéis? Nas palavras dele "podemos separar as necessidades do nosso comportamento, responsabilidade ou não? Todos os comportamentos humanos não são multideterminados?"²³ (McMillan, 2011, P. 10). Perguntas complexas exigem respostas complexas, e o autor alerta que pesquisadores não podem exigir que teorias do comportamento humano estejam relacionadas aos seus próprios sistemas de valores.

E, por fim, afirma que o que descreveu nos idos de 1986 precisa ser encarado como uma teoria e não como um valor, e apontou que estudos e pesquisas que acrescentam a complexidade ao senso de comunidade - que lhe é fato - pode ser uma forma interessante e frutuosa de descobrir como diversos valores, como a responsabilidade, a tolerância, a compaixão, o perdão, o respeito, a honestidade coexistem em uma comunidade. Encerra com uma reflexão importante: qual motivador seria mais poderoso: o dever ou o querer? E agora nos questionamos se a responsabilidade da qual eles tanto se ativeram, tanto na crítica como na resposta a ela é um dever ou um querer? Se, portanto, as teorias das quais nos subsidiamos para nossas pesquisas e estudos entendem o querer para além do dever, como uma dimensão fundamental para o agir moral e ético (La Taille, 2006), como tornar a responsabilidade não somente um dever humano, mas um desejo, um querer humano?

Talvez essa pergunta possa nos levar a uma interpretação equivocada de que ou é querer ou é dever, mas a perspectiva de La Taille (2006) sobre o dever e o querer, fundamentada na epistemologia genética piagetiana, é profundamente interligada, destacando a complexidade das relações entre esses conceitos no desenvolvimento humano. Segundo sua visão, o querer não está separado do dever, mas sim incorporado a ele de maneira intrínseca. Para ele, o querer não se resume apenas aos desejos individuais, mas inclui a capacidade de agir de acordo com valores, normas e regras internalizadas. Dessa forma, o querer não é puramente espontâneo ou livre de influências externas, mas é moldado pelas relações e pelo ambiente. O dever, por sua vez, não é apenas uma imposição externa, mas uma construção interna que se relaciona estreitamente com o querer, uma vez que o caminho para a autonomia moral envolve a internalização desses deveres, transformando-os em

²³ Em inglês: "Can we ever separate needs from our behavior, responsible or not? Aren't all human behaviors multi-determined?" (McMillan, 2010, p. 10).

escolhas conscientes e alinhadas com as próprias convicções e valores. Por fim, o querer e o dever não são conceitos opostos, mas complementares e interdependentes no desenvolvimento da personalidade ética.

A nosso ver, a teoria do senso de comunidade, proposta por McMillan e Chavis em 1986, é uma abordagem bastante influente na compreensão de como os indivíduos se sentem conectados e comprometidos com suas comunidades. Ela oferece uma definição clara e bem estruturada do que constitui um senso de comunidade, facilitando sua aplicação em diferentes contextos. As quatro dimensões identificadas (afiliação, influência, integração e satisfação de necessidades, e conexão emocional compartilhada) fornecem um quadro sólido para entender e medir o senso de comunidade em diversos contextos, desde comunidades geográficas até grupos organizacionais e comunidades virtuais. A teoria tem implicações práticas significativas, uma vez que pode orientar a criação de programas e políticas que visem fortalecer o senso de comunidade em bairros, escolas, locais de trabalho e outras organizações, promovendo maior coesão social e bem-estar. No entanto, embora a teoria seja amplamente aplicável, ela pode não levar em conta adequadamente as variações culturais na maneira como o senso de comunidade é experienciado e manifestado, considerando que diferentes culturas podem valorizar diferentes aspectos do senso de comunidade, o que pode não ser totalmente capturado pela estrutura proposta por McMillan e Chavis (1986).

Um ponto a refletir é que a teoria de McMillan e Chavis se concentra em como uma comunidade é coesa, mas não em se essa coesão é moralmente desejável. Uma comunidade pode ser fortemente coesa e ainda assim ser baseada em valores exclusivistas ou prejudiciais, como comunidades que promovem preconceito, discriminação ou comportamentos antissociais e que podem exibir um forte senso de comunidade entre seus membros, mas esses valores não serem morais. Cremos que a ausência de uma avaliação moral na teoria do senso de comunidade pode levar a várias consequências a serem consideradas, como:

- a promoção de exclusão e preconceito: comunidades que são coesas devido a valores exclusivistas ou não morais podem promover o preconceito e a discriminação contra aqueles que estão fora do grupo. A teoria de McMillan e Chavis, ao não abordar esses valores, pode inadvertidamente legitimar essas comunidades coesas, mas moralmente questionáveis;

- ignorar conflitos éticos internos: a teoria não considera os conflitos éticos que podem surgir dentro de uma comunidade, uma vez que uma comunidade pode ter uma forte coesão interna, mas também pode enfrentar dilemas éticos significativos, como a exclusão de minorias ou a negação de direitos básicos a alguns;
- desconsiderar a dimensão da conexão humana em diferentes comunidades: em um mundo cada vez mais globalizado, a conexão entre comunidades e a promoção de valores universais são essenciais. A teoria de McMillan e Chavis, focada principalmente na coesão interna de comunidades específicas, não aborda adequadamente a necessidade de valores que promovam a coexistência pacífica e a cooperação entre diferentes comunidades em um mundo cuja complexidade o define

Para superar essas limitações, nos parece crucial avançar para uma discussão sobre pertencimento e comunidade que incorpore uma avaliação dos valores morais universalizáveis. Uma "boa" comunidade deve ser definida não apenas pela sua coesão interna, mas também pela sua adesão a princípios éticos que promovem a inclusão, a justiça e o respeito pelos direitos humanos. Isso implica em expandir a teoria para incluir critérios de avaliação moral que possam distinguir entre comunidades coesas por razões positivas e aquelas que são coesas por outras razões. O que temos vivido nos últimos anos, ainda que com as diferenças distinguidas pela tecnologia, com o que chamamos de subcomunidades digitais regidas pelo ódio, são exemplos disso.

2.2.2 A necessidade de pertencer, a teoria de Baumeister e Leary (1995)

Baumeister e Leary (1995) em seu clássico artigo "*The need of belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*"²⁴ se engajam em desenvolver e confirmar a hipótese de que o pertencimento é uma necessidade psicológica fundamental, tendo os seres humanos um impulso de formar e manter relacionamentos interpessoais que lhes sejam significativos, positivos e duradouros.

²⁴ Em tradução livre: "A necessidade de pertencer: desejo de vínculos interpessoais como motivação humana fundamental".

Eles relembram em seu artigo que essa ideia de que o homem e a mulher precisam de vínculos com outras pessoas foi sinalizado por outros teóricos, como Freud (1930) que aponta o vínculo filial, Maslow (1962), que sinalizou as necessidades de amor e pertencimento em sua hierarquia de motivações humanas (já descrita anteriormente) e apontam ainda a teoria do apego de Bowlby (1969), que também postula a necessidade da formação e manutenção dos vínculos interpessoais e que os vínculos adultos a grupos diversos (como aqueles existentes no trabalho, na religião a qual pertencem) são fruto do vínculo mãe-filho/filha e que se firmarão em torno do líder do grupo que fazem parte. Diferentemente dessas teorias, Baumeister e Leary (1995) acreditam que a necessidade de pertencer não se relaciona a um personagem específico (alguma pessoa da família, por exemplo), podendo ser direcionada a qualquer pessoa e que pode, da mesma forma, ser substituída por qualquer outra. No entanto, eles alertam que a formação de relacionamentos significativos leva tempo, até que se chegue à intimidade, que gera o sentimento de pertencimento, o que não se faz presente em relacionamentos com estranhos e na dinâmica das redes sociais; ter milhões de seguidores muitas vezes equivale a ter milhões de estranhos, é a ilusão de conexão sem o verdadeiro sentimento de pertencimento, uma ausência marcante nos relacionamentos com desconhecidos. Em seu livro “Vida para o consumo”, Bauman (2007) apresentou a metáfora de um enxame. Ele indica que, numa sociedade líquida-moderna de consumidores, o enxame tende a substituir o grupo. Nos enxames não há intercâmbio, troca ou cooperação ou ainda complementariedade, há apenas a proximidade física e a direção coordenada do movimento atual. Eles se reúnem e se dispersam facilmente, sem estabelecer estruturas duradouras. No entanto, o autor questiona se essas manifestações populares, mediadas pela internet, terão a capacidade de persistir e influenciar mudanças políticas significativas; ele sugere que podem ser apenas uma ilusão passageira.

Ainda sobre a comparação da teoria da necessidade de pertencimento a outras teorias, especificamente, a teoria do apego, uma das diferenças que os autores (Baumeister e Leary, 1995) apontam que enquanto a outra teoria enfatizou as necessidades e satisfações que estão subentendidas em relacionamentos específicos, eles acreditam que a necessidade de pertencer pode ser satisfeita em quaisquer relacionamentos, não em um estilo específico. Eles, inclusive, usam como exemplo desse aspecto uma situação bastante pertinente para este momento que nos

encontramos com os ataques à escolas aumentando numa perspectiva assustadora e preocupante: adolescentes ou jovens sem relacionamentos significativos e íntimos em suas famílias podem se satisfazer ao se sentirem pertencentes a grupos políticos e ideologicamente radicais.

Segundo eles, para que a hipótese da necessidade de pertencer como uma motivação humana fundamental fosse fundada, ela precisaria satisfazer a alguns critérios que eles se impuseram ao estudarem e pesquisarem o tema: precisaria produzir efeitos em uma diversidade de contextos; envolvesse um processo cognitivo, embora apresentasse também consequências afetivas; quando não satisfeita gerasse prejuízo; direcionasse comportamentos do sujeito a fim de satisfazer tal necessidade; tivesse aspecto universal, sendo passível a todas as pessoas; não fosse decorrente de outras motivações e que tivesse a capacidade de afetar diversos tipos de comportamentos do sujeito, pois quanto mais a pessoa age por determinada motivação - em nosso caso, a necessidade de pertencer - mais compreende-se que é uma motivação humana.

Se, portanto, a necessidade de pertencer é por eles compreendida como uma motivação, então ela precisa existir como impulso de ações que atinjam determinado objetivo, neste caso buscar criar e aprofundar relacionamentos interpessoais. Todavia, eles também creem que aqueles e aquelas que já estão envolvidos em um número satisfatório de relacionamentos, e que sendo esses de qualidade, as pessoas se inclinam menos nessa busca por novos relacionamentos, visto que se sentem satisfeitas com os já existentes.

Os autores falam em saciedade e substituição ao afirmarem que os indivíduos precisam de uma certa quantidade de relacionamentos sociais de qualidade e significativos. A saciedade é quando a motivação diminui porque a necessidade de pertencer já foi plenamente atendida, enquanto a substituição é a habilidade de trocar um vínculo social por outro (Baumeister e Leary, 1995). Dessa forma, indivíduos que possuem um número adequado de relações sociais para satisfazer sua necessidade de pertencer tendem a ter menos interesse em estabelecer novos relacionamentos em comparação com aqueles que ainda não possuem um número suficiente de laços sociais. Quando as pessoas perdem essas conexões ou consideram que seus parceiros atuais não são adequados, frequentemente conseguem obter benefícios semelhantes de outras pessoas, indicando que os parceiros podem ser substituídos em certa medida. Porém, existem certos tipos de relacionamentos que não podem ser

substituídos efetivamente por outros tipos de relacionamentos, embora encontrar um novo relacionamento do mesmo tipo pareça ser uma opção viável e eficaz em muitos casos (Baumeister e Leary, 1995).

A necessidade de pertencer tem duas características principais (Baumeister e Leary, 1995). A primeira se refere ao fato de as pessoas precisarem de contatos e interações interpessoais frequentes que sejam prazerosas e gerem sentimentos positivos e, concomitantemente, isentos de aspectos desfavoráveis, como conflitos e emoções negativas. A segunda aponta a percepção do sujeito sobre a existência do vínculo e sobre a qualidade de tal relacionamento, sendo ele estável, cuidadoso e com probabilidade de continuidade no futuro. Inclusive a aparentemente óbvia percepção do vínculo é essencial para a satisfação da necessidade de pertencer, pois "para satisfazer a necessidade de pertencer a pessoa deve acreditar que o outro se preocupa com seu bem-estar e que gosta (ou ama) dele ou dela"²⁵ (Baumeister; Leary, 1995, p. 500).

Assim, é preciso que essa preocupação seja mútua, não apenas unilateral. Por isso, a necessidade de pertencer não pode ser compreendida apenas como necessidade de afiliação ou então necessidade de apego. Resumidamente, ela se refere a um contato interpessoal com sujeitos que se sentem conectados mutuamente.

Inclusive, os autores retomam diversas pesquisas que tratam sobre a criação de laços sociais e afetivos e, contrário a isso, apontam os aspectos da quebra de laços afetivos que também confirmam sua hipótese.

Em suma, as pesquisas por eles encontradas afirmam que as pessoas têm uma forte tendência em estabelecer relacionamentos sociais de forma fácil, mesmo diante de situações comuns e cotidianas. As amizades e a lealdade surgem espontaneamente, isentas de interesses, benefícios (materiais ou não) ou mesmo de semelhanças entre os envolvidos e, além disso, as pessoas investem tempo e esforço em relacionamentos onde encontram apoio alheio. E, interessante, encontraram pesquisas que indicaram que situações compartilhadas de ameaça ou perigo indicaram a formação de laços sociais ainda mais fortes. Sobre o caminho aparentemente contrário - a quebra de laços - eles também se utilizaram de diversas investigações anteriores de outros pesquisadores para afirmar a hipótese de que as pessoas têm uma tendência em preservar relacionamentos e que, ao máximo, evitam

²⁵ Em inglês: "To satisfy the need to belong, the person must believe that the other cares about his or her welfare and likes (or loves) him or her." (Baumeister e Leary, 1995, p. 500).

encerrá-los. Concluíram que, embora haja limitações metodológicas, devido à dificuldade em investigar a quebra de laços, as evidências indicam que as pessoas demonstram forte e geral resistência à dissolução de relacionamentos e laços sociais. Tais pesquisas citam situações como término de cursos de graduação, divórcios, rompimento de relacionamentos abusivos. Sobre este último, eles alertam que a aparente resistência de mulheres romperem com companheiros abusivos ou violentos, além de se configurar como gosto autodestrutivo ou interesse econômico, pode ser, também, explicada como uma manifestação da força da necessidade de pertencer e representa uma dificuldade em romper laços, pois "o fato de as pessoas resistirem a romper um laço que causa dor atesta quão profundamente enraizada e poderosa é a necessidade de pertencer."²⁶ (Baumeister; Leary, 1995, p. 503).

Dois aspectos que os autores também se basearam para defender a teoria da necessidade de pertencimento foram a cognição e a emoção. Sobre o primeiro, partiram da hipótese de que o pertencimento supõe que as pessoas gastarão mais tempo de processamento cognitivo em suas relações interpessoais. As pesquisas por eles analisadas apontaram que as informações referentes a parceiros próximos são processadas de maneira diferente e mais detalhada do que àqueles e àquelas que podem ser consideradas distantes ou estranhas. Inclusive, apontaram que se há a possibilidade de determinado sujeito se configurar um possível relacionamento futuro este também exige do sujeito, inconscientemente, um processamento cognitivo mais apurado, mais detalhado. Além disso, há momentos em que os padrões de processamento de informações relacionados a si próprio também se aplicam às informações dos parceiros de relacionamentos. Concluíram, portanto, que a necessidade de pertencimento exerce uma influência significativa também no pensamento humano e que os laços existentes e também os laços potenciais futuros têm um impacto significativo na forma como as pessoas pensam (Baumeister; Leary, 1995).

Quanto ao segundo aspecto, o das emoções, eles tinham por hipótese que os afetos, sejam eles negativos ou positivos, estão relacionados ao tipo de relacionamento que o indivíduo tem. Creem, portanto, que se sentir incluído, aceito ou pertencente gera sentimentos e emoções positivas como a felicidade, alegria, calma e satisfação, enquanto o contrário disso, se sentir rejeitado, excluído e não

²⁶ Em inglês: "The fact that people resist breaking off an attachment that causes pain attests to how deeply rooted and powerful the need to belong is." (Baumeister e Leary, 1995, p. 503).

pertencente leva a sentimentos negativos, como a ansiedade, a depressão e a solidão. Para Baumeister e Leary (1995, p. 505):

A principal implicação emocional da hipótese de pertencimento é que mudanças reais, potenciais ou imaginárias no status de pertencimento de alguém produzirão respostas emocionais, com afeto positivo ligado ao aumento do pertencimento e afeto negativo ligado à diminuição dele. Além disso, condições estáveis ou crônicas de alto pertencimento devem produzir uma abundância geral de afeto positivo, enquanto a privação crônica deve produzir uma tendência a afeto negativo abundante.²⁷

Para os autores, os afetos negativos gerados pelo não pertencimento experimentado nas relações sociais não se configuram como "simples" sofrimento emocional ou como uma frustração cotidiana. Eles apontam pesquisas que confirmam o quanto a qualidade das relações e o quanto o pertencimento - ou o não pertencimento - influenciam as pessoas. Inclusive apresentam diversas pesquisas, de diferentes cunhos metodológicos na psicologia, que apontam as correlações existentes entre a qualidade da interação e a saúde física e psicológica do indivíduo. Neste aspecto, uma que nos chamou a atenção (Rook, 1987) diferenciou o apoio social do companheirismo, explicitando que o primeiro, compreendido como auxílio direto em situações específicas é menos importante para o bem-estar psicológico, satisfação social e o enfrentamento de estresse que o segundo, o companheirismo, compreendido para além da questão utilitária das relações, chegando aos aspectos expressivos da interação social.

Segundo a análise dos autores sobre o levantamento das pesquisas sobre as consequências da privação de relações estáveis e significativas, os sujeitos que não atingem níveis satisfatórios de sentimento de pertencimento em suas relações sociais apresentam níveis mais elevados de doenças mentais e físicas e estão mais tendenciosos a apresentarem também problemas comportamentais (Baumeister; Leary, 1995).

Mas de qual privação estamos falando? Compreendemos a necessidade de pertencimento sob dois aspectos: a necessidade de interações constantes com a mesma pessoa, e que esta relação exista sob uma realidade de cuidado e preocupação estável e duradouros. Assim, seria a privação de laços afetivos sem

²⁷ Em inglês: "The main emotional implication of the belongingness hypothesis is that real, potential, or imagined changes in one's belongingness status will produce emotional responses, with positive affect linked to increases in belongingness and negative affect linked to decreases in it. Also, stable or chronic conditions of high belongingness should produce a general abundance of positive affect, whereas chronic deprivation should produce a tendency toward abundant negative affect." (Baumeister; Leary, 1995, p. 505).

interação frequente ou então a privação de relacionamentos frequentes, mas sem o caráter cuidadoso? Ambas as situações são realidades e podem inferir sobre a compreensão do pertencimento, uma vez que ter um relacionamento que atende a apenas uma das características gera, da mesma forma, uma satisfação parcial e incompleta da necessidade de pertencer.

Sob a ótica das relações sem interações, os autores exemplificam-nas através de pesquisas que investigam o contexto de familiares aprisionados, mais ainda, especialmente, mães prisioneiras que mantém o laço filial com seus filhos ou filhas mas não os veem constantemente; a realidade advinda de divórcios cuja guarda dos filhos ou filhas está apenas sob um dos genitores, dificultando a interação constante do outro genitor; contextos de casais separados por constantes viagens a trabalho ou mesmo que optaram por morar em cidades ou casas diferentes e, ainda, outro exemplo seriam as pessoas expatriadas que permanecem em suas relações familiares, mas que sofrem sem interação direta e constante. A pesquisa (Gerstel; Groos, 1984, *apud* Baumeister; Lery, 1995) inclusive indicou que a aparente solução em alguns dos casos citados, as ligações telefônicas, mesmo que frequentes, não resolvem o problema, uma vez que elas foram compreendidas pelos entrevistados como úteis apenas para compartilhamento de informações ou aspectos mais práticos, mas que não geravam interações realmente agradáveis, nas quais a companhia do outro se tornasse significativa.

Mas e se houver a interação constante, porém sem a relação de cuidado? Há que se considerar que apenas o vínculo interpessoal não é suficiente. Os autores, mais uma vez, utilizam-se de pesquisas para sustentar tal hipótese, exemplificando dados encontrados em pesquisas realizadas com prostitutas e investigações sobre diversos aspectos em casamentos com características distintas, casamentos felizes e com relações significativas e casamentos infelizes com relações maléficas.

Por fim, três considerações sobre essa privação parcial, a do vínculo cuidadoso em relações frequentes: existem indícios apenas sugestivos (não conclusivos) de que as interações com vários parceiros em constante mudança, sem qualquer vínculo de relacionamento duradouro, não trazem satisfação às pessoas; diversos estudos apontaram que casamentos problemáticos ou infelizes não proporcionam os benefícios normalmente associados ao sentimento de pertencimento e, na verdade, podem agravar problemas de saúde mental, pois o mero fato de ter um vínculo social não é suficiente para proteger as pessoas, uma vez que elas necessitam que seus

principais laços sociais sejam caracterizados por interações afetuosas e positivas, que demonstrem a preocupação genuína pelo outro e, por fim, existem várias indicações de que as pessoas preferem relacionamentos marcados por preocupação mútua e recíproca, e que essa mutualidade pode estar relacionada à confiança em relacionamentos bons e satisfatórios (Baumeister; Leary, 1995).

Em resumo, Baumeister e Leary (1995), ao concluírem o pertencimento como necessidade e não como um simples desejo de formar laços sociais, apontaram que:

- os indivíduos formam laços sociais em situações adversas;
- esses mesmos indivíduos têm uma certa resistência em romper vínculos;
- a necessidade de pertencer está associada a aspectos cognitivos e afetivos;
- déficits no pertencimento desenvolvem diversas consequências negativas, emocional e fisicamente;
- da mesma forma que um pertencimento significativo se correlaciona a consequências positivas;
- o pertencimento subentende motivações de saciedade e substituição, quando um vínculo social é quebrado.

Portanto, eles concluíram, com base num vasto levantamento de pesquisas, que é apropriado considerar o pertencimento como uma necessidade e não simplesmente como um desejo.

Eles também sugeriram que o pertencimento pode ser alcançado de maneiras diferentes. Além dos relacionamentos interpessoais, as pessoas podem buscar o sentimento de pertencimento por meio de grupos de identidade, como religiões, clubes, equipes esportivas, organizações políticas e culturais. Fazer parte desses grupos permite que as pessoas compartilhem valores, crenças e interesses comuns, o que reforça seu sentimento de pertencimento e identidade.

Concluimos que a hipótese da necessidade de pertencimento, proposta por Baumeister e Leary (1995), é bem fundamentada em uma vasta gama de evidências empíricas, consegue integrar diversas áreas da psicologia (como a psicologia evolutiva, a psicologia do desenvolvimento e a psicologia da saúde), proporcionando uma compreensão mais holística do comportamento humano e tem implicações práticas significativas, uma vez que ela destaca a importância de criar ambientes sociais que promovam a inclusão e a conexão interpessoal, seja no contexto escolar,

no local de trabalho ou em comunidades em geral. Isso pode influenciar políticas e práticas que visam melhorar o bem-estar social e psicológico. No entanto, embora a teoria sustente que a necessidade de pertencimento seja universal, pode haver variações culturais e individuais significativas na forma como essa necessidade se manifesta e é satisfeita, levando a uma generalização excessiva. As relações interpessoais são multifacetadas e influenciadas por uma variedade de fatores, como poder, valores, conflitos e diferenças individuais. A hipótese da necessidade de pertencimento de Baumeister e Leary é uma contribuição significativa para a psicologia social, fornecendo uma estrutura importante para entender a motivação humana e os impactos das relações interpessoais no bem-estar. Contudo, como qualquer teoria, ela possui limitações que devem ser consideradas. A inclusão de perspectivas culturais e individuais mais amplas e uma abordagem mais detalhada para a complexidade das relações humanas poderiam fortalecê-la ainda mais.

Embora essa teoria tenha sido escrita em 1995, ela permanece como base para diversas investigações. Em 2021, os autores Baumeister e Leary foram entrevistados por Kelly-Ann Allen, uma estudiosa sobre o pertencimento escolar e por DeLeon Gray, ambos australianos (Allen *et al.*, 2021). O artigo, fruto de tal entrevista "*The Need to Belong: a Deep Dive into the Origins, Implications, and Future of a Foundational Construct*", aborda o conceito fundamental da necessidade de pertencer.

Baumeister e Leary permanecem defendendo a teoria do pertencimento como uma necessidade humana de criar interações fortes, sendo essas relações frequentes, positivas e saudáveis, através de vínculos de preocupação e cuidado mútuos. Porém, ao serem questionados se tal teoria permanece firme tantos anos após sua construção, eles alertam sobre a mudança do ambiente social, que expandiu as possibilidades de conexão através da virtualidade e da pandemia da Covid-19 em 2020 (Allen *et al.*, 2021). Eles avaliam ainda que atualmente deixariam mais claro que há um pertencimento a alguém (de um para um), mas que a teoria também engloba o pertencimento a um grupo, a um coletivo. Inclusive, sobre este aspecto, Leary comenta que prefere o termo "necessidade de ser aceito e pertencer" a "necessidade de pertencer" para deixar essa necessidade de conexão a indivíduos e a membros de um determinado grupo ainda mais claro. Ele permanece acreditando que essa necessidade surgiu ao longo da evolução humana, pois os seres humanos são animais sociais que dependem uns dos outros para sobreviver e prosperar.

Desde os primórdios da humanidade, pertencer a um grupo gerou maior proteção contra ameaças, acesso a recursos compartilhados e oportunidades de reprodução. Os autores permaneceram estudando o conceito, mas nos anos seguintes centraram-se nos estudos sobre rejeição social. Argumentam que as pessoas têm uma motivação para evitar a exclusão social e que esta frustra a necessidade de pertencer. A possibilidade de serem excluídos ou rejeitados socialmente pode gerar ansiedade e levar as pessoas a adotar comportamentos para evitar a exclusão, como se conformar às normas sociais, buscar aprovação e evitar conflitos. Eles apontam também que há outras motivações que podem estar unidas ao pertencimento, como a conformidade às normas sociais, a busca de aprovação e o engajamento em comportamentos de conformidade para se encaixar em um grupo.

Além disso, a teoria do pertencimento também destaca a importância da autoestima como um fator essencial para o sentimento de pertencer. Eles propuseram que a autoestima é uma espécie de "medidor" do nível de pertencimento que uma pessoa experimenta. Quando a autoestima é alta as pessoas tendem a se sentir mais seguras em seus relacionamentos sociais e têm uma sensação de pertencimento. Por outro lado, quando a autoestima é baixa, as pessoas podem ter mais dificuldade em se conectar com os outros e se sentirem excluídas ou, ainda, podem tender à conformidade incondicional para serem aceitas. No que diz respeito ao futuro do constructo da necessidade de pertencer, os autores apresentam perspectivas sobre possíveis direções de pesquisa, enfatizando a importância de investigar os mecanismos subjacentes a essa necessidade, bem como a eficácia de intervenções destinadas a promover um sentimento de pertencimento.



3 AS MARCAS QUE FICAM: RASTROS DO PERTENCIMENTO NA TRAVESSIA DA ADOLESCÊNCIA

*“Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo tempo do mundo
(...)
Somos tão jovens
Tão jovens
Tão jovens”*

(Renato Russo – “Tempo perdido”)

3.1 O pertencimento na adolescência

Apesar do sentimento de pertencimento ser importante para crianças de todas as faixas etárias (Quinn; Oldmeadow, 2013), quando a adolescência chega as expectativas com relação ao pertencimento se tornam ainda mais relevantes (O'brennan; Furlong, 2010).

O termo adolescência tem origem no latim *adolescere*, que significa "crescer". Conforme relatado por Melvin e Wolkmar (1993), a palavra adolescência foi empregada pela primeira vez na língua inglesa em 1430, designando as faixas etárias de 14 a 21 anos para os homens e de 12 a 21 anos para as mulheres.

Esta fase da adolescência é caracterizada como um intervalo biopsicossocial que abrange, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2014), a segunda década de vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos. Essa definição também é estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, e adolescente aquele entre 12 e 18 anos de idade, podendo, em casos expressos em lei, aplicar-se,

excepcionalmente, às pessoas entre 18 e 21 anos de idade (Brasil, 1991). Em geral, a adolescência tem seu início marcado pelas mudanças corporais da puberdade e tem fim com a integração social, profissional e econômica na sociedade adulta (Formigli; Costa; Porto, 2000).

Por mais que ela seja compreendida conforme uma existência universal, sua experiência é moldada por influências históricas e culturais, o que resulta em diferentes formas de vivenciá-la, dependendo de variáveis como gênero, grupo social e geração (Martins *et al.*, 2003). Ela também pode ser compreendida como um grande salto para a vida, mas o salto em direção a si mesmo, como um sujeito agora individual (Kalina; Laufer, 1974).

Durante a adolescência, ocorre um período crucial de construção da identidade (Brechtwald; Prinstein, 2011; Davis-Alldritt, 2012). Os adolescentes enfrentam desafios ao tentar definir suas identidades como indivíduos distintos dos pais e familiares, além de descobrirem como se encaixar entre os colegas, colegas de classe e outros membros de seu contexto social.

Hall (2003) aponta que alguns aspectos da identidade do e da adolescente são reconfigurados também em função de elementos culturais, caracterizando-se como identidades híbridas, cujo hibridismo é compreendido como um processo de tradução que nunca se completa. O autor ainda aponta que tanto as aproximações quanto os distanciamentos entre os indivíduos transformam traços de suas culturas originais, que ocorrem através de interações sociais e legitimam as diferenças. Friedman (2002) igualmente parte de um princípio de que a identidade se configura também na ideia de incompletude. Para ela, o estudo da identidade é permeado pela complexidade e pela divergência presente na sua compreensão, especialmente no cenário de uma sociedade em transformação. A autora explica a diferença como um elemento da identidade que desencadeia três discursos, ampliando sua complexidade e suas deficiências. Segundo a autora, tratar sobre a identidade é referir-se a limites, é referir-se ao hibridismo, é referir-se à performatividade.²⁸

²⁸ "Performatividade é um conceito que pode ser pensado como uma linguagem que funciona como uma forma de ação social e tem o efeito de mudança. O conceito tem múltiplas aplicações em diversos campos, como antropologia, geografia social e cultural, economia, estudos de gênero (construção social de gênero), direito, linguística, estudos de desempenho, história, estudos de gestão e filosofia. O conceito é descrito pela primeira vez pelo filósofo da linguagem John L. Austin quando se refere a uma capacidade específica: a capacidade da fala e da comunicação de agir ou de consumir uma ação." (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Performatividade#:~:text=Performatividade%20%C3%A9%20um%20conceito%20que,tem%20o%20efeito%20de%20mudan%C3%A7a> - Acesso em: 19 jul. 2023).

Então,

[...] podemos afirmar que o sentimento de pertencimento implica em olhar e reconhecer-se. Provoca ainda pensar em si mesmo como integrante de uma sociedade que atribui símbolos e valores éticos e morais, o que destaca características culturais. O sentimento manifestado pelos sujeitos sociais acerca do ambiente em que vivem carrega as singularidades de sua formação e encerra circunstâncias emocionais, muitas vezes, apenas vividas ali. A referida manifestação é relevante para a vida social, um sentimento que deve ser levado em consideração nos estudos e análises de comunidades. (Freitas *apud* Cardoso *et al.*, 2017, p. 89).

Uma das formas de compreendermos a construção da identidade é através da participação do indivíduo num determinado grupo social, conforme descrito de forma sucinta anteriormente. Da mesma forma, o sentimento de pertencimento pode também ser entendido com base no mesmo viés social como um sentimento subjetivo de que o sujeito é parte integrante de outros subgrupos como comunidades, escolas, famílias, grupos de amigos e espaços físicos (Hagerty *et al.*, 1992).

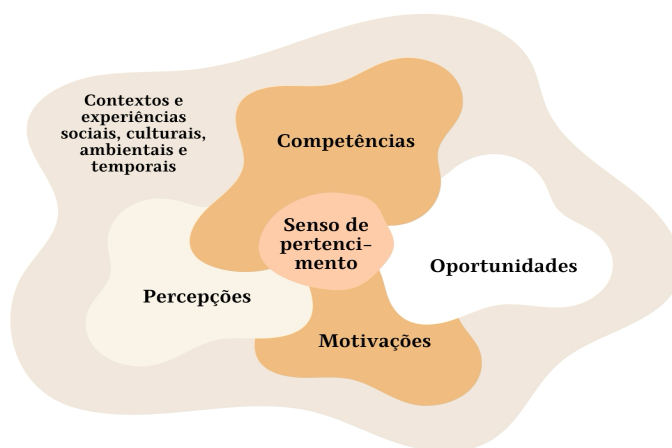
Porém, há diversas linhas na compreensão do pertencimento. A primeira delas sugere que há um aspecto biológico no pertencimento, cujo objetivo maior do cérebro é manter o corpo seguro, através da busca de segurança, conexão e pertencimento (Slavich, 2020) e essas necessidades biológicas interagem com as estruturas sociais, culturais, que também têm o papel de orientar e definir o certo/errado, o aceitável/inaceitável, bem como o sentimento de pertencimento/alienação (Allen, 2020b), uma vez que o sentimento de pertencimento existe “por causa e em conexão com os sistemas nos quais residimos” (Kern *et al.*, 2020, p. 709).

Segundo Allen *et al.* (2021) é possível fazer distinção entre o que os autores denominaram traço de pertencimento e estado de pertencimento. O primeiro se refere a uma necessidade psicológica central, como um sentimento mais estável e duradouro e que, por isso, é mais essencial à saúde mental e ao bem-estar. Já o estado de pertencimento se configura como algo temporário e efêmero, que pode ser consequente de pensamentos, emoções e comportamentos (Clark *et al.*, 2003) e pode ser influenciado por vários eventos estressores do cotidiano (Walton; Cohen, 2011). Há que se considerar que a percepção de tais situações é algo bastante particular a cada sujeito e, portanto, pode variar o sentimento subjetivo de pertencimento, inclusive várias vezes no mesmo dia, da mesma forma como ocorre com outras emoções, como tristeza e felicidade (Trampe; Quoidbach; Taquet, 2015).

Allen *et al.* (2021) sugerem que o pertencimento se resume num sistema social dinâmico, composto por quatro componentes interrelacionados, que se reforçam e se

influenciam mutuamente, conforme a pessoa transita pelos diferentes ambientes sociais dos quais faz parte, conforme a Figura a seguir:

Figura 3 - Uma estrutura integrativa para compreender, avaliar e promover o pertencimento



Fonte: Allen et al., 2021 (p. 92). Tradução nossa.

Segundo os autores (Allen *et al.*, 2021) e, conforme a imagem anterior, o sentimento de pertencimento manifesta-se através de quatro elementos: por competências de pertencimento, pelas oportunidades de pertencimento, pelas motivações para pertencer e pelas percepções de pertencimento.

As competências de pertencimento podem ser explicadas como as habilidades, que podem ser tanto objetivas quanto subjetivas, que permitem ao indivíduo se conectar e experimentar o pertencimento através da identificação com o grupo e seus valores. Dessa forma, o comportamento do sujeito tende a ser condizente com as normas sociais (mesmo que subentendidas) e com os valores culturais do grupo. Vale lembrar que o desenvolvimento de competências sociais desempenha um papel importante no desenvolvimento positivo da juventude (Kern *et al.*, 2017), mesmo porque elas incluem estar cientes de si mesmo e dos outros, da necessidade da regulação comportamental e emocional, da importância da comunicação verbal e não verbal (Blackhart *et al.*, 2011). E essa capacidade de regular emoções pode reduzir a probabilidade de rejeição social (Harrist; Bradley, 2002). No sentido contrário, déficits nas competências sociais podem limitar a qualidade das relações e posições (Frostad; Pijl, 2007) e, por fim, tais competências podem colaborar para que as pessoas lidem

de forma mais resiliente com os sentimentos de não pertencimento quando eles surgirem (Frydenberg *et al.*, 2009).

De nada valerá a capacidade de se conectar com as pessoas se não houver, concomitantemente, as oportunidades para tal. Apresenta-se, portanto, o segundo componente: as oportunidades para pertencer, que se refere à disponibilidade das pessoas membros de um grupo e/ou comunidade em permitir que o pertencimento ocorra. Um exemplo disso é o pertencimento escolar que, para se desenvolver, necessita da assiduidade do aluno ou aluna (Bowles; Scull, 2019) e que necessitou ser reinventada durante a pandemia da Covid-19 devido ao distanciamento social, que limitou a oportunidade da presença física no ambiente escolar, e o uso da tecnologia (seja em mídias sociais ou mesmo em jogos virtuais) colaborou no atendimento a essa necessidade, em especial para os jovens (Allen *et al.*, 2014) e para aqueles e aquelas com características de introversão, timidez ou que sofrem da ansiedade social (Ryan *et al.*, 2017; Seidman, 2013). Os autores, inclusive, alertam que possivelmente possa ser também uma oportunidade de pertencer o fato do indivíduo se sentir não pertencente, e exemplificam essa ideia através das situações das pessoas que, excluídas e privadas de seus direitos, procuram alternativas para pertencer (Gerber; Wheeler, 2009); além disso, apontam que uma das explicações para o aumento da radicalização e do extremismo pode se dar pelo desejo de pertencer em oposição às normas (Leary *et al.*, 2006), mas que também a oportunidade para pertencer pode se dar através da busca por grupos com motivações mais éticas e virtuosas, como o ingresso em grupos que lutam contra o racismo, por exemplo (Ramsden, 2020).

O terceiro componente aponta a motivação para pertencer, a qual, embora os autores (Allen *et al.*, 2021, p. 93) a descrevam inicialmente como "uma necessidade ou desejo de se conectar com outros"²⁹ (Baumeister; Leary 1995), conforme já descrito anteriormente neste mesmo capítulo, deixaram claro o porquê a compreendem como uma necessidade e não apenas como um desejo. Além da busca por interações positivas, o ser humano também evita as negativas e resiste à perda dos vínculos criados (Baumeister; Leary, 1995). No entanto, a motivação não é igual em todas as pessoas e, quando enfraquecida, pode estar relacionada a aspectos psicológicos (*Ibid*), inclusive pode se tornar um preditivo de patologia psicológica (Leary; Kelly, 2009). A concluir, segundo os autores (Allen *et al.*, 2021, p.), "as diferenças individuais

²⁹ Em inglês; "a need or desire to connect with others" (Allen *et al.*, 2021, p. 93).

e o contexto desempenham papéis centrais em nossa compreensão das motivações de pertencimento"³⁰.

Uma pessoa pode ter competência para pertencer, pode ter oportunidades de pertencimento e ser motivada para isso e, ainda assim, perceber-se não pertencente, de forma consciente ou inconsciente, ao grupo e relatar algum descontentamento sobre esse aspecto. Assim, o quarto elemento se configura como as percepções de pertencimento que, conforme Baumeister e Leary (1995) já apontaram que o pertencimento pode influenciar a cognição e as emoções, o inverso também é verdadeiro: as cognições e as emoções também podem gerar algum impacto nos outros três elementos: a competência, a oportunidade e a motivação para pertencer em um sujeito.

Embora os autores (Allen *et al.*, 2021) tenham sugerido que para emergir o sentimento de pertencimento sejam necessários esses quatro elementos, eles não sabem definir se existe uma sequência obrigatória entre eles, na qual um elemento deva existir antes do outro, nem tampouco de que forma e o quanto cada um dos elementos seja necessário na completude do pertencimento, por ser este um construto bastante dinâmico. Sugerem que se realizem diversas pesquisas, inclusive multidisciplinares, para se compreender de forma concisa sobre o quanto o pertencimento impacta o comportamento e a saúde das pessoas e concluem:

À medida que a tecnologia continua a se desenvolver, o ritmo da vida moderna se acelera, as estruturas sociais tradicionais são destruídas e os valores culturais e étnicos são ameaçados, aumentar a importância de ajudar as pessoas a estabelecer e manter um sentimento de pertencimento é fundamental³¹ (Allen *et al.*, 2021, p. 96).

O sentimento de pertencimento é importante em todo o desenrolar da vida do indivíduo, porém ele é especialmente importante durante a adolescência (Davis-Alldritt, 2012; Jose; Ryan; Pryor, 2012), pois ele influencia algo fundamental no desenvolvimento do adolescente, a formação da identidade (Brechwald; Prinstein, 2011; Tanti *et al.*, 2011), uma vez que essa identidade é moldada não apenas por interesses e/ou crenças pessoais, mas também pelas relações e pelo sentimento de pertencimento com outras pessoas significativas (Abbassi, 2016; Albarello; Crocetti;

³⁰ Em inglês: "(...) individual differences and context play central roles in our understanding of belonging motivation." (Allen *et al.*, 2021, p. 94).

³¹ Em inglês: "As technology continues to develop, the pace of modern life has sped up, traditional social structures have broken down, and cultural and ethnic values have been threatened, increasing the importance of helping people establish and sustain a fundamental sense of belonging." (Allen *et al.*, 2021, p. 96).

Rubini,, 2018). Vale ressaltar que o sentimento de pertencimento facilita a transição para a vida adulta (Tanti *et al.*, 2011).

Whiting e Nash (2023), querendo compreender o que os e as adolescentes entendiam por pertencimento, realizou uma pesquisa com seiscentos e dezoito alunos e alunas de 12 a 15 anos apresentando-lhes a questão: "Imagine que eu estou começando novo nesta escola. Que conselho você poderia me dar para ter certeza de que eu me instalaria e sentiria que eu pertenço a esta escola?" Era uma pergunta aberta, e os alunos e alunas podiam responder o quanto quisessem, mas deram respostas geralmente curtas e concretas.³² A pesquisa indicou que a maioria das respostas sobre como pertencer à escola se enquadravam em pelo menos uma das quatro classificações encontradas: Disposições Pessoais, Associação a Grupos Sociais e Associações a Grupos Acadêmicos e Participação em Atividades Escolares³³. Primeiramente, 66% das respostas se relacionam às qualidades disposicionais do próprio aluno ou aluna, como "ser você mesmo", ser amigável, confiante, respeitoso, ser legal, não tímido. 37,5% dos respondentes apontaram questões relacionadas à amizade, sugerindo encontrar amigos com interesses semelhantes ou encontrar o "tipo certo de amigo"; 32,9% sugeriram questões relacionadas a aspectos acadêmicos, como fazer tarefa, participar da aula, conhecer e respeitar professores, seguir regras da escola e pedir ajuda e, por fim, 5,7% das respostas sugeriam envolvimento com as atividades escolares (4,9% disseram que não havia como pertencer e 3,9% responderam de forma displicente).

Se, porventura, a necessidade de pertencer for frustrada durante esse período, a dor da rejeição é sentida mais intensamente do que em qualquer outro período do desenvolvimento devido à forte necessidade de pertencer além da instituição familiar (se comparado com crianças em idade inferior) e também devido à regulação das emoções nessa faixa etária ter sua capacidade diminuída (Pfeifer; Blakemore, 2012). Há que se considerar também dois aspectos ocorrentes nessa fase que dificultam o pertencimento. Primeiramente, a região social do cérebro passa por mudanças durante esse período, deixando os adolescentes mais propensos à rejeição social do que crianças mais novas e os adultos (Blakemore, 2012); em segundo lugar, as

³² A soma dos dados encontrados excede a 100%, pois algumas respostas (por serem perguntas com respostas abertas) configuraram-se em mais de uma categoria.

³³ Em inglês: "Personal Dispositions, Social Group Memberships, Academics, and Participation in School Activities" (Whiting, 2023, p. 14).

alterações que ocorrem dentro da própria escola na passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, pois essa transição resulta também num contato menos regular com os professores do que nos Anos Iniciais, e nesta fase os adolescentes precisam também de contato com adultos que não sejam pai-mãe, os adultos não-parentais (García-Moya, 2020).

Por esse motivo, as escolas são reconhecidas como espaços influentes para o desenvolvimento e ajustamento psicossocial dos alunos (Bronfenbrenner, 1979) e locais essenciais para promover um sentimento de pertença. Falemos dela por ora.

3.2 A escola como espaço de pertencimento

Por conta do crescente interesse do sentimento de pertencimento durante a adolescência, uma parcela significativa das investigações sobre esse tema se concentra nos estudantes inseridos em contextos educacionais (Abdollahi *et al.*, 2020; Arslan; Allen; Ryan, 2020), afinal um dos espaços fundamentais para o desenvolvimento do pertencimento na adolescência é o ambiente escolar. Apesar disso, sabe-se que a importância do pertencimento à escola ainda recebe menos destaque que o sucesso acadêmico (Allen; Bowles, 2013), mesmo já tendo pesquisas que apontam que o sentimento de pertencimento é fundamental para o êxito escolar (Gillen-O'neel; Fuligni, 2013).

Junto a isso, pode-se pensar que as crianças e adolescentes passam muito tempo nesse ambiente para acreditarmos e defendermos a ideia de que ela é responsável apenas pelo aspecto cognitivo e pela aprendizagem. É nesse espaço que se desenrolam diversas relações - todas constituintes do ser humano: a relação com a autoridade (agora uma "nova autoridade", diferente do responsável ou do familiar que lhe oferece os cuidados em casa) e a relação entre pares ou, em outros termos, a relação entre iguais.

As estruturas de pertencimento geralmente abrangem vivências educacionais, vínculos com colegas e educadores, bem como a ligação emocional ou os sentimentos que os estudantes nutrem em relação à instituição escolar (Allen; Bowles, 2012; Allen *et al.*, 2018, 2016; Slaten *et al.*, 2016). Há que se considerar que tanto a escola ou, de forma ainda mais específica, a sala de aula, tem um papel central na vida dos adolescentes (Vieno *et al.*, 2007), uma vez que o senso de comunidade da

sala de aula, segundo Rovai (2002), engloba duas dimensões fundamentais, sendo a primeira a afiliação emocional dos membros da comunidade de aprendizagem, referente ao quanto eles se identificam e partilham das normas e valores do grupo, e a segunda a medida em que suas metas e expectativas educacionais são atendidas por fazerem parte dessa comunidade.

Um dos primeiros estudos notáveis sobre o sentimento de pertencimento escolar é o trabalho de Finn (1989), que explora o envolvimento dos estudantes na escola sob duas perspectivas: comportamental e emocional. O aspecto comportamental diz respeito à participação do aluno nas atividades escolares. Já o lado emocional envolve a 'identificação com a escola', segundo Finn (1989, p. 133), destacando dois elementos principais: o sentimento de pertencimento, que abrange o sentimento de estar integrado, identificado e orgulhoso de fazer parte de grupos com os quais se sente conectado, e o respeito e valorização, que se referem à adesão dos estudantes aos valores e normas estabelecidos pela escola.

Juvonen (2006) examinou os elementos que contribuem para o sentimento de pertencimento dentro das escolas, concentrando-se nos comportamentos dos estudantes, os quais, de acordo com a autora, são organizados em busca de estabelecer conexões com colegas e professores. Naquela investigação (Juvonen, 2006), desejou analisar descobertas em três áreas (sentimento de pertencimento, relação aluno-professor e interações entre colegas). A autora sugere que, dependendo da qualidade dessas interações sociais, o sentimento de pertencimento pode ser mais ou menos consolidado, afetando diretamente a formação do aluno ou aluna (Juvonen, 2006). Ela sugere que os comportamentos dos estudantes na escola são influenciados por dois fatores principais:

- Relação com professores: envolvendo o suporte percebido, conflitos, dependência (especialmente no início) e percepção de justiça;
- Relação com colegas: ligada ao comportamento dos amigos, suporte percebido, popularidade e experiências de rejeição ou vitimização.

No entanto, ela destaca que esses fatores não garantem necessariamente um sentimento positivo de pertencimento entre os adolescentes, mas mostram como o comportamento dos jovens está associado a várias interações sociais que podem afetar seu sucesso na escola.

Para esse ambiente ser favorável ao seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e moral a escola precisa tornar-se uma "escola significativa" (Villela;

Archangelo, 2013), cuja perspectiva, conceito e práticas, segundo os autores, precisam manter o foco naquilo que realmente importa: "a própria criança e a constituição de um ambiente propício ao desenvolvimento, bem como ao enfrentamento e à superação de dificuldades" (*ibid*, p. 35).

O que seria esse "ambiente propício"?

Estudos apontam (Piaget, 1930/1998; De Vries; Zan, 1998; Vinha, 2000; 2003; Tognetta, 2003) que a qualidade do ambiente sociomoral descrito como "cooperativo", baseado em relações de respeito mútuo, confiança e cooperação desempenha um papel fundamental na promoção dos valores morais. Esse ambiente, conforme descrito por De Vries e Zan (1997, p. 17), abrange "todas as relações interpessoais que moldam a experiência educacional da criança, incluindo sua interação com professores, colegas, estudos e normas". Nesse ambiente, deve haver atividades em grupo e propostas concretas, ativas e reflexivas (Wasserman, 1994; De Vries; Zan, 1997; Vinha, 2000), favorecendo a interação social (em quantidade e qualidade) por meio de trabalhos em grupo. Nesse ambiente, também é preciso minimizar o autoritarismo e coerções adultas, fazendo-se valer de uma comunicação respeitosa e construtiva e de sanções por reciprocidade; dando possibilidade de escolhas e de tomada de decisões para que os estudantes assumam responsabilidades possíveis, possam expressar seus sentimentos livremente; podendo vivenciar a democracia discutindo as regras e os problemas por meio de assembleias; resolvendo seus conflitos através do diálogo, de forma assertiva (Vinha, 2000; Tognetta, 2003; Bonals, 2003; De Vries; Zan, 1997; Wasserman, 1994).

Certamente, o ambiente vivido na escola interfere muito na percepção do clima escolar³⁴ por parte dos alunos e alunas (Vinha *et al*, 2018; Wrege, 2017). Pesquisas indicam que quando eles e elas se sentem pertencentes e seguros na escola e quando a compreendem como um local agradável há menos possibilidades de se envolverem em intimidações, seja como alvo ou autor (Rigby; Slee, 1993; Harel-Fisch *et al.*, 2011).

³⁴ Entendemos por clima escolar "o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores interrelacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum; portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, deste modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem" (Wrege, 2017, p. 287).

Outras investigações (Larusso; Selman, 2011; Ferráns; Selman, 2014; Wrege, 2017) apontaram que as atitudes dos estudantes podem ser influenciadas pela maneira como o clima escolar é percebido por eles.

Embora o contexto social atual esteja baseado na fluidez das relações (Bauman, 2001), a escola é uma instituição que deve resistir à tal liquidez, pois sua tarefa depende de tempo e de vínculos estáveis que "durem o suficiente para a experiência de crescimento mútuo - que envolve idas e vindas, avanços e recuos, conflitos e superações" (Villela; Archangelo, 2013, p. 39).

Os autores alertam que a escola conseguirá atingir seus objetivos se garantir o interesse e o envolvimento dos alunos, e para isso há duas condições:

O aluno precisa sentir um bem-estar em estar na escola, precisa se sentir feliz nesse ambiente - ainda que essa felicidade seja atravessada pelas tensões próprias dos processos de transformação e adaptação promovidos e exigidos ali. Em segundo lugar, a escola deve ser um espaço tal que favoreça ao aluno redimensionar o conjunto de suas vivências e experiências, dar um sentido emocional a elas e articulá-las, de um modo intencional ou não, com o conjunto de suas impressões ou pensamentos sobre si, sobre as pessoas à sua volta e sobre o mundo (Villela; Archangelo, 2013, p. 40).

Os autores sugerem que, a partir do estabelecimento de uma escola significativa, são concebíveis três sentimentos do aluno ou da aluna: o acolhimento, o de reconhecimento e o de pertencimento. O primeiro deles dá à criança ou adolescente a certeza (nem sempre consciente) de estar sob o olhar e a proteção das pessoas que na escola trabalham, em especial os professores, em caso de algum perigo iminente ou alguma possível dificuldade que vá surgir e os deixa à vontade para viverem na totalidade a expressão de suas relações. O reconhecimento, com base no sentimento de empatia experimentado por todos do ambiente escolar, colabora para que o aluno ou aluna se sinta como alguém que faz parte da escola e, além disso, há também o reconhecimento secundário que se configura como a apreciação das produções e trabalhos do aluno ou aluna, que muito colaboram para a sua autoestima e também a compreenderem a escola como um espaço acolhedor. E, por fim, o terceiro sentimento profundo, totalmente relacionado aos dois anteriores: o pertencimento, que aprofunda a percepção do aluno ou aluna de que o vínculo emocional com a comunidade escolar, quase sem que ele ou ela perceba, de que ele ou ela realmente faz parte daquele ambiente, que a escola é um ambiente adequado, e que muitas das suas possibilidades de desenvolvimento estão centradas naquele espaço. Segundo os autores (Villela; Archangelo, 2013) quando as instituições escolares falham em criar o pertencimento, possivelmente os alunos e alunas não

entendam a escola como um espaço seguro para acolher e ajudar em seus problemas e dificuldades e podem gerar três grupos de alunos/alunas. O primeiro deles são os que não têm interesse nenhum na escola e se afastam dela, pois a falta da experiência do pertencimento apagou o desejo de estarem naquele espaço. O segundo grupo é formado por aqueles e aquelas que até frequentam a escola, porém sem assiduidade; são os que encontramos nos arredores da escola, e o terceiro grupo é formado por aqueles e aquelas que frequentam a escola, mas que em grande parte do tempo incomodam os professores, colegas e funcionários e importunam o andamento da aula, pois embora não reconheçam a escola como um espaço seu, eles ainda desejam fazer parte da escola, mesmo que dessa forma inadequada, conseguindo das pessoas a impaciência e a indiferença.

Embora o pertencimento à escola possa ser descrito de várias maneiras na literatura, como vínculo escolar (Hawkins; Weis, 1985), apego à escola (Moody; Bearman, 2004), engajamento escolar (Finn, 1989; 1993), comunidade escolar (Osterman, 2000) e conexão escolar (Libbey, 2004; 2007; Karcher; Lee, 2002), há um consenso geral na educação de que o sentimento de pertencimento refere-se sobre “até que ponto os alunos se sentem pessoalmente aceitos, respeitados, incluídos e apoiados por outros no ambiente social escolar” (Goodenow; Grady, 1993, p. 80), definição sobre pertencimento escolar amplamente aceita e utilizada. Uma outra definição, talvez mais detalhada, é a de Libbey (2007, p. 52), que descreve o pertencimento à escola quando os alunos e alunas “se sentem próximos, fazem parte e se sentem felizes na escola; sentem que os professores se preocupam com os alunos e os tratam com justiça; se dão bem com professores e outros alunos e sentem-se seguros na escola.”³⁵

Allen e Kern (2017), explicam os fatores individuais, os sociais e os ecológicos que se relacionam ao pertencimento escolar. Os individuais se referem à percepção e à experiência que uma pessoa tem em relação ao mundo. Muitos estudos na área da educação se concentram nas características pessoais do aluno ou da aluna, como motivação, personalidade, otimismo, autoeficácia, autoestima, sociabilidade e habilidades sociais (Sirin; Rogers-Sirin, 2004; Uwah; Macmahon; Furlow, 2008). Embora a personalidade seja relativamente estável, ela pode mudar ao longo do

³⁵ Em inglês: ““feel close to, a part of, and happy at school; feel that teachers care about students and treat them fairly; get along with teachers and other students, and feel safe at school” (Libbey, 2007, p. 52).

tempo, especialmente durante a adolescência. A literatura identificou três conjuntos de fatores individuais claramente relacionados ao sentimento de pertencimento: motivação acadêmica (expectativa de sucesso acadêmico por meio do estabelecimento de metas e aspirações futuras, motivando alunos e alunas para aprender e ter bom desempenho na escola (Libbey, 2004); estabilidade emocional (ausência de comportamentos disruptivos, de psicopatologia, doença mental) e características pessoais positivas (habilidades de enfrentamento, otimismo, autoeficácia, autoestima e autoconceito).

Com relação aos fatores sociais (o microssistema) o aluno ou aluna atua dentro de um contexto social que envolve pais, colegas, professores e outros indivíduos. Assim, a presença de qualidades, como o apoio dos professores, boas amizades, relacionamentos positivos com os pais, mães ou responsáveis, além do apoio acadêmico e social dos colegas e pais, são elementos que inspiram para desenvolver um sentimento de pertencimento à escola. É fato que os pares têm um papel cada vez mais crucial no bem-estar dos adolescentes, proporcionando apoio emocional e acadêmico, além de contribuir para a construção da identidade pessoal em relação aos outros. Em casos de bullying, por exemplo, a construção da identidade também pode ser prejudicada. Embora possa se pensar que pais, mães ou responsáveis desempenhem um papel menos relevante durante a adolescência, à medida que o jovem busca sua própria identidade fora da família, estudos mostram que eles continuam a exercer uma influência significativa (Brewster; Bowen, 2004; Wang; Eccles, 2012). Ainda neste aspecto, os professores e professoras também desempenham um papel fundamental na promoção de um sentimento de pertencimento à escola. Alunos e alunas se sentem apoiados quando os professores são percebidos como simpáticos, elogiam comportamentos e trabalhos bem-feitos, estão disponíveis para oferecer apoio pessoal e acadêmico e tornam o ambiente seguro para tentar e aprender com os erros, focando no desenvolvimento contínuo.

Já os fatores que os autores denominaram como ecológicos (mesossistema, exossistema e macrossistema) representam os aspectos organizacionais e institucionais relacionados à escola (abordando a gestão escolar e as práticas de ensino que refletem a cultura escolar específica), as interações da escola com a comunidade mais ampla (incluindo outras escolas, pais, organizações e serviços externos, influenciada pelas oportunidades que esses grupos oferecem, uma vez que as escolas têm a capacidade de estabelecer conexões com empresas locais ou outras

escolas da região, ou ainda, implementar atividades escolares que envolvam toda a comunidade escolar e as famílias dos alunos) e, por fim, o contexto mais amplo no qual a escola está inserida (políticas sociais, procedimentos e leis que impactam o contexto educacional e a sociedade em geral, que embora estejam fora do controle direto da escola, continuamente moldam as decisões que são tomadas).

Os autores, sobre esse último aspecto, fazem um alerta sobre o aumento do estresse enfrentado pelos professores e professoras, sobretudo das pressões governamentais ou locais com relação ao sucesso acadêmico. Eles acreditam que isso pode ter um impacto na relação aluno-professor, que é considerada fundamental para promover o sentimento de pertencimento à escola. Portanto, para os autores, as escolas devem estar cientes do efeito que as políticas governamentais e a coleta de dados têm nas diferentes instituições escolares, pois quando um professor possui um senso elevado de bem-estar e pertencimento à sua escola, ele está mais capacitado para promover esses fatores nos alunos a quem ensina (Allen; Kern, 2017). Assim, é de extrema importância que as escolas estabeleçam expectativas realistas para o desempenho acadêmico de seus alunos, ao mesmo tempo em que são sensíveis às necessidades dos professores (Roffey, 2012).

Nas palavras de Allen *et al.* (2016), essa compreensão pode se configurar como um "lembrete de que dentro de qualquer ambiente escolar, cada aluno é parte de um todo maior influenciado por agrupamentos formais e informais e sistemas abrangentes que são comuns e tipicamente representados em todas as escolas"³⁶ (Allen *et al.*, 2016, p. 167).

Os autores (Allen *et al.*, 2016) destacam ainda que, do ponto de vista de Bronfenbrenner (1979), as famílias são o primeiro lugar de pertencimento para os indivíduos quando são crianças. À medida que se tornam adolescentes, os professores tornam-se importantes para o pertencimento dos alunos, pois os alunos do Ensino Médio passam bastante tempo na escola (Allen *et al.*, 2016) e, segundo Wang e Eccles (2012), essas relações sociais (microsistema), por ser o mais próximo do indivíduo, é o sistema que mais influencia o desenvolvimento do indivíduo. Os fatores mais abrangentes (macrossistema), no contexto do pertencimento escolar, pode referir-se não apenas à legislação e às iniciativas nacionais de educação, mas

³⁶ Em inglês: "a reminder that within any school setting, each student is a part of a greater whole influenced by formal and informal groupings and overarching systems that are common and typically represented within all schools" (Allen *et al.*, 2016, p. 167).

também às normas culturais e sociais mais amplas (Allen *et al.*, 2016). Dessa forma, segundo os autores (Allen *et al.*, 2016, p. 162), "um ponto forte da perspectiva socioecológica é que a natureza multidimensional do pertencimento à escola pode ser demonstrada, em vez de focar estritamente no papel da sala de aula no pertencimento".³⁷

Descobertas de Sanchez, Colon e Esparza (2005) revelaram que o sentimento de pertencimento à escola tem uma forte relação com o desempenho acadêmico, impactando positivamente a motivação, o esforço e a assiduidade. Isso reforça as pesquisas que apontaram que a conexão com a escola pode levar a atitudes mais positivas em relação à aprendizagem e, especificamente, à autoeficácia acadêmica (Roeser; Midgley e Urdan, 1996) e que o sentimento de pertencimento à escola aumentou a motivação dos alunos (Croninger; Lee, 2001; Resnik *et al.*, 1997) e o envolvimento em sala de aula (Klem; Connel, 2003).

Outros efeitos positivos do sentimento de pertencimento escolar são relacionamentos sociais mais positivos, melhor desempenho acadêmico (Pittman; Richmond, 2007; Sanchez; Colon; Esparza, 2005), melhores saúde física e mental (Allen *et al.*, 2018; Goodenow; Grady, 1993; Hagerty *et al.*, 1992) e também um comportamento mais pró-social no ambiente escolar (Demanet; Van Houtte, 2012; Jose; Ryan; Pryor, 2012; Sari, 2012). Ele está positivamente associado à frequência escolar (Yüksel, 2020), à motivação educacional (Tian *et al.*, 2021) e à participação em sala de aula (O'neel, 2021).

Apesar de não existirem muitas investigações sobre a relação do pertencimento à felicidade, Kozan, Işık e Blustein (2019) constataram que quando a necessidade de pertencimento é atendida, o nível de felicidade aumenta à medida que aumenta o pertencimento geral. Sharma e Malhotra (2010), numa investigação com 500 adolescentes na Índia descobriu que o pertencimento e o apoio social contribuíram de forma significativa para a felicidade percebida. Numa amostra de 312 adolescentes australianos, O'Rourke e Cooper (2010) investigaram marcadores de bem-estar e felicidade em alunos do Ensino Fundamental e descobriram três indicadores de felicidade infantil, sendo um deles o pertencimento, junto à amizade e ao otimismo.

³⁷ Em inglês: "A strength of the socioecological perspective is that the multi-dimensional nature of school belonging can be demonstrated rather than narrowly focusing on the classroom's role in belonging" (Allen *et al.*, 2016, p. 162).

O sentimento de pertencimento à escola também se mostrou significativo em promover a autoestima e a autoidentidade (Nutbrown; Clough, 2009), bem como para o gerenciamento do stress (Jacobsson; Pousette; Thylefors, 2001).

No caminho contrário, um baixo sentimento de pertencimento está fortemente associado ao comportamento antissocial e à má conduta escolar, incluindo comportamentos de risco relacionados ao uso de substâncias e tabaco (Goodenow; Grady, 1993). Os adolescentes que têm baixo sentimento de pertencimento estão mais suscetíveis a abusar de drogas e álcool, declaram taxas mais altas de ideação suicida, experimentam mais sintomas de depressão e ansiedade e baixo desempenho acadêmico (Boen; Kozlowski; Tyson, 2020; Parr *et al.*, 2020), inclusive, o sentimento de pertencimento demonstrou amenizar os efeitos da depressão (Andermon, 2002; Keating; Ellis, 2007; Sargent *et al.*, 2002).

Está também associado a um risco maior de doença mental, de funcionamento imunológico reduzido, doença física e mortalidade precoce (Cacioppo; Hawkley, 2003; Cacioppo *et al.*, 2011; Cornwell; Waite, 2009; Holt-Lunstad, 2018; Slavich *et al.*, 2010); o sentimento de pertencimento tem sido negativamente associado à solidão (Mellor *et al.*, 2008; Chipuer, 2001), ao sofrimento emocional, perturbação psicossocial, ao suicídio (Jennings; Greenberg, 2009) e, também, à doença mental (Shochet *et al.*, 2006). Uma pesquisa em caráter de meta-análise, utilizando mais de 70 estudos, concluiu que o isolamento social resulta num risco à saúde, é equivalente a fumar 15 cigarros por dia e é duas vezes mais prejudicial que a obesidade (Holt-Lunstad *et al.*, 2015).

A longo prazo, o sentimento de pertencimento também tem efeitos futuros. A investigação de Caspi *et al.*, 2006, ao acompanharem crianças do nascimento à vida adulta, descobriu que o isolamento social durante a infância estava associado a problemas de saúde na idade adulta, tendo por base riscos cardiovasculares. Outros autores (Shaw *et al.*, 2004), em suas pesquisas, também verificaram relação entre uma percepção de falta de apoio social na infância e condições crônicas de saúde, como também problemas comportamentais, psicológicos e dificuldades sociais na idade adulta (Offord; Bennett, 1994).

O'Connor *et al.* (2010), em sua investigação, quiseram analisar cinco fatores, sendo eles a competência social, a satisfação com a vida, a confiança nas pessoas, confiança nas autoridades e as responsabilidades cívicas, em um grupo de jovens de 19 a 20 anos. Os autores descobriram que o vínculo escolar durante o Ensino Médio

se relacionou significativamente com o bem-estar adulto em cada um dos cinco fatores medidos. Os resultados demonstram que como os alunos e alunas se sentiam com relação à escola estava de maneira significativa associado ao seu bem-estar, de maneira ainda mais clara, em suas relações com os docentes e também em sua percepção de que a escola da qual faziam parte era um lugar onde eles se sentiam respeitados e tinham voz (O'Connor; Sanson; Frydenberg, 2012).

Uma investigação bastante robusta foi a de Chiu *et al.* (2016) que, através de uma análise multinível de dados provenientes do PISA, que foi respondido por 193.073 estudantes de 15 anos, em 41 países, buscou analisar se o sentimento de pertencimento dos alunos à escola (SOBAS - *Sense of belonging at School*) apresentavam associações com variáveis interculturais. Os autores acreditavam que em diferentes países com valores culturais distintos, o SOBAS poderia ser diferente, uma vez que algumas dimensões culturais, como as relações de poder, hierarquia X igualitarismo e o coletivismo X individualismo impactam diretamente as relações interpessoais que são fundamentais para o pertencimento. Por exemplo, sociedades hierárquicas com papéis definidos tendem a enfatizar obediência à autoridade e à regra, inclusive nas relações escolares, onde se espera que seja menos provável que professores se envolvam, interajam (para além do "conteúdo" de aula) e apoiem alunos, enquanto sociedades igualitárias valorizam a igualdade entre os indivíduos e, desta forma, as pessoas percebem-se mais como semelhantes e nelas seja mais provável que os sujeitos se envolvam, criem amizade e se ajudem uns aos outros. Além disso, algumas sociedades favorecem interesses de grupo (coletivismo), enquanto outras dão prioridade aos interesses individuais (individualismo). Os pesquisadores descobriram que alunos e alunas que pertencem a culturas mais igualitárias³⁸ geralmente apresentaram um sentimento de pertencimento à escola (SOBAS - *Sense of Belonging at School*) mais elevado do que aqueles e aquelas em culturas mais hierárquicas, uma vez que nessas últimas os estudantes sentem-se mais distantes dos professores e, por isso, interagem menos com eles e elas e de maneira mais superficial e enfraquecida. Em segundo lugar, descobriram que os estudantes que perceberam um melhor relacionamento com seus professores e

³⁸ A pesquisa não indica uma lista dos países categorizados entre os com maior ou menor distância de poder - hierarquia, ou mesmo com as nações mais igualitárias X individualistas. No entanto, os autores citam no texto como exemplo de uma sociedade igualitária a Suíça e como uma sociedade hierárquica a Romênia. Citam ainda a Argentina como uma sociedade mais coletivista.

professoras, maior apoio dos docentes e um clima de sala de aula mais disciplinado também indicaram níveis mais elevados de sentimento de pertencimento à escola. E verificaram também que fatores individuais, como maior autoeficácia e autoconceito se relacionam ao SOBAS mais elevados. Enfim, várias características familiares (como status de imigrante, língua falada em casa, status socioeconômico - SES, livros em casa, riqueza familiar e comunicação familiar), características dos colegas de escola (SES e comunicação social), características do professor (relação professor-aluno, apoio do professor e clima disciplinar) e características dos alunos (desempenho em leitura, autoeficácia e autoconceito) também estavam relacionadas ao SOBAS dos alunos e alunas e explicaram a maior parte da variação observada.

Ao que tudo indica, as relações sociais durante a infância têm influência sobre a saúde nas fases posteriores da vida. Essas descobertas corroboram a compreensão do pertencimento à escola como um elemento crucial para a adaptação psicossocial bem-sucedida em jovens adultos e fornecem embasamento para que as instituições educacionais se engajem em medidas preventivas que estimulem um maior sentimento de pertencimento dos estudantes à escola.

3.2.1 Os fatores que influenciam o sentimento do pertencimento escolar

Allen e Kern (2017) apresentaram, com base na Declaração de Wingspread (2004), no CDC (*Centers For Disease Control And Prevention*, 2009) e nas investigações de Libbey (2004), que serão descritas em breve, alguns fatores que podem influenciar o sentimento de pertencimento escolar. No entanto, eles apenas apontam as possíveis influências, mas, por ora, sem poder afirmar se elas se configuram como causa ou como consequências do sentimento de pertencimento. Objetivam, no entanto, sugerir possíveis variáveis que possam contribuir em prováveis inspirações para as escolas em construir ou melhorar o pertencimento em seus ambientes.

O gênero foi um fator que eles encontraram como uma variável a ser considerada, porém sem uma resposta única. Algumas pesquisas indicaram que meninas se sentem mais pertencentes que meninos (Nichols, 2006; Osterman, 2000; Sari, 2012), enquanto outra investigação encontrou o resultado oposto (Bonny *et al.*, 2000) ou, ainda, num terceiro viés, pesquisas que não encontraram diferenças entre os gêneros no que diz respeito ao pertencimento (Sanchez; Colon; Esparza, 2005;

Sari, 2013). Algumas pesquisas levantadas pelos autores (Allen; Kern, 2017) podem dar indícios do porquê tais dados sobre as meninas podem ter sido encontrados: Kuperminc, Leadbeater e Blatt (2001) verificaram que as meninas parecem preocupar-se mais com as relações interpessoais que os meninos; Newman, Lohman e Newman (2007) apontaram que meninas relatam pertencer a mais grupos ou ainda porque meninas apontam mais que meninos atitudes positivas em relação ao ambiente escolar (Gentry; Gable; Rizza, 2002).

O tipo e a localização da escola também foram variáveis consideradas. Na investigação de Marks *et al.* (2000), o sentimento de pertencimento escolar mostrou-se mais forte naqueles alunos e alunas de escolas católicas quando comparados aos das escolas não católicas ou públicas. Em escolas rurais, o pertencimento escolar também mostrou-se mais significativo que nas escolas urbanas (Cueto *et al.*, 2010; Freeman; Hughes; Anderman, 2002).

Allen e Kern (2017) apontaram que as variáveis raça e etnia até fazem parte das questões de caracterização dos respondentes nas investigações, mas não têm o objetivo de estabelecer relações diretas com os resultados que buscam, salvo as populações afrodescendentes. Neste aspecto, Bonny *et al.* (2000) verificou que alunos brancos e alunas brancas sentem-se mais conectados à escola da qual fazem parte se comparados com adolescentes negros e negras. Como a adolescência, conforme já dito anteriormente, é uma fase caracterizada pela formação da identidade e pelo desejo de pertencer a um grupo de amigos (Resnick, 2011), talvez uma das explicações para esse achado possa se dar pelo que Mello *et al* (2012) denominaram "ameaça de estereótipo", isto é, quando uma pessoa recebe informações sobre estereótipos negativos relacionados à sua raça ou etnia específica e, por conta disso, pode se formar uma barreira que dificulta esse processo de pertencimento. Por outro lado, Voekl (1997) encontrou resultados exatamente contrários a esses, talvez pelo fato de a raça ser compreendida como uma forma de identidade do e da adolescente, com uma contribuição para o sentimento de pertencimento.

Uma variável que é comumente investigada junto ao pertencimento é a motivação acadêmica, uma vez que ela pode impactar direta e positivamente o sentimento de pertencimento escolar (Anderman, 2002; Brenner; Graham; Mistry, 2008; Bonny *et al.*, 2000; Goodenow; Grady, 1993). Inclusive, de acordo com Sari (2012) há uma relação intrínseca entre o sentimento de valorização e pertencimento dos estudantes ao ambiente escolar e seu nível de motivação acadêmica, assim como

o sucesso alcançado na escola. Isso significa que, quando os alunos e alunas se sentem valorizados e conectados com a escola, é provável que demonstrem maior motivação para se dedicar aos estudos e alcançar bons resultados acadêmicos, e, por sua vez, o sucesso na educação pode fortalecer ainda mais esse sentimento de valor e pertencimento à comunidade escolar.

Outros fatores que influenciam o pertencimento se relacionam ao microsistema ao qual os alunos e alunas estão inseridos: as relações com seus pares, com seus pais ou responsáveis, com seus professores e professoras e que estão fortemente relacionados ao sentimento de pertencimento conforme diversas pesquisas apontam (Anderman, 2003; Brewster; Bowen, 2004; Garcia-Reid, 2007; Goodenow; Grady, 1993; Hamm; Flaircloth, 2005; Osterman, 2000; Wang; Eccles, 2012).

As relações familiares constituem o primeiro tipo de suporte que uma criança geralmente recebe e, mesmo que a dinâmica entre pais e filhos se transformem durante a adolescência, ter o apoio de um pai ou mãe pode oferecer ao jovem uma sensação de segurança e aprovação (Anderman, 2003).

Mas é durante a adolescência que os jovens e as jovens tendem a se voltar cada vez mais para seus pares em busca de aceitação e conexão. Dessa forma, o apoio dos colegas diz respeito à confiança e à proximidade ao grupo, e a falta desse apoio por parte dos colegas pode se tornar uma fonte de estresse e ansiedade social (Wang; Eccles, 2012), enquanto o apoio oferecido pelos colegas pode proporcionar encorajamento tanto social quanto acadêmico (Wentzel, 1998), oferecendo aceitação (Wang; Eccles, 2012), cuidado (Hamm; Flaircloth, 2005), confiança (Garcia-Reid; Reid; Peterson, 2005) ou, de forma ainda mais simples, apenas estando presentes (Whitlock, 2006).

Tais relações são importantes para o sentimento de pertencimento e para a forma de como o aluno ou aluna se sente apoiado; no entanto, estudos diversos (Anderman, 2003; Brewster; Bowen, 2004; Garcia-Reid, 2007; Johnson, 2009) indicam que a relação que mais influencia é a relação de apoio do professor. Os professores e professoras podem influenciar os resultados relacionados à aprendizagem do aluno ou aluna (Hattie, 2009), e cuidar daquilo que os docentes podem oferecer pode ser mais eficaz na transformação escolar do que se preocupar "apenas" com as políticas ou com programas educacionais (Hattie, 2004). Os professores e professoras que se preocupam com a relação que estabelecem com

seus discentes podem propiciar maior sentimento de pertencimento em seus alunos e alunas (Johnson, 2009) quando proporcionam na sala de aula um senso de respeito mútuo entre todos (Anderman, 2002), quando os professores e professoras se mostram disponíveis para alunos e alunas e quando demonstram cuidado para com eles e elas através de interações positivas (Roffey, 2012). Inclusive, a percepção de justiça por parte dos alunos e alunas, que pode ser semeada pelos professores e professoras na sala de aula, parece desempenhar um papel fundamental na promoção de um sentimento de pertencimento, pois a crença na equidade das regras e da disciplina escolar demonstrou ser mais eficaz na redução da violência escolar do que abordagens baseadas em políticas de tolerância zero e disciplina severa (Mulvey; Cauffman, 2001; Menin, 2002).

Allen *et al.* (2016) realizaram uma revisão em caráter meta-analítico com o objetivo de verificar o efeito de dez fatores no pertencimento escolar, ao considerar 51 estudos que somaram mais de 67.000 participantes. Segundo a teoria de Bronfenbrenner (1979), os fatores se classificaram em individuais (motivação acadêmica, estabilidade emocional, características pessoais, gênero, raça/etnia), fatores relacionados ao microsistema (apoio parental, dos colegas e dos professores e professoras) e também fatores relacionados ao mesossistema (atividades extracurriculares e ambiente/segurança escolar).

Como já descrito anteriormente, o sentimento de pertencimento à escola está diretamente ligado ao apoio oferecido pelos pais, colegas e professores, destacando assim a importância de criar comunidades escolares saudáveis e efetivas, além do papel influente de outras pessoas significativas.

Os dados encontrados por Allen *et al.* (2016) sugeriram que o apoio do professor ou professora foi o fator com relação mais forte para o pertencimento escolar, cujas variáveis independentes de oportunizar a autonomia aos alunos e alunas, oferecer apoio e envolvimento nas aulas, relações de cuidado, justiça e simpatia apontaram os efeitos mais consistentes. Nas palavras dos pesquisadores (Allen *et al.*, 201, p. 25):

Os alunos que acreditam ter um relacionamento positivo com seus professores; e que seus professores são atenciosos, empáticos e justos, e ajudam a resolver problemas pessoais, têm maior probabilidade de sentir um maior sentimento de pertencimento do que aqueles alunos que percebem um relacionamento

negativo com seus professores.³⁹

O apoio dos pais e dos colegas também se mostraram com forte relação ao pertencimento escolar. No entanto, embora o apoio dos pares tenha influência sobre o sentimento de pertencimento à escola, sua contribuição é menor quando comparada ao apoio dos pais ou dos professores. Allen *et al.* (2018), com base em outras investigações (Gallagher; Rostovsky; Hughes, 2004; Gering, 2009), alertam que possivelmente o tipo de colegas com quem um aluno ou aluna se relaciona colabore no sentimento de pertencimento escolar e não apenas a simples presença ou ausência de colegas.

Uma pesquisa realizada aqui no Brasil buscou identificar o sentido de pertença⁴⁰ de adolescentes em relação ao contexto escolar e investigar possíveis relações entre o sentido de pertença, o apoio social e a saúde mental (Lourenço, 2020). A pesquisa contou com a participação de 171 adolescentes, dos 8ºs e 9ºs anos de escolas públicas do interior de São Paulo, tendo entre 13 e 15 anos. Os resultados encontrados indicam que:

- adolescentes que têm boas relações com os professores e professoras e recebem apoio deles e delas mostram maior envolvimento nas aulas e maior engajamento no aprendizado;
- o apoio dos colegas também contribui para um maior sentimento de pertencimento escolar;
- aqueles e aquelas com mais apoio social percebido têm um maior sentimento de pertencimento escolar e menos chances de problemas psicológicos;
- elementos que facilitam o sentimento de pertencimento incluem boas relações com amigos, colegas e professores e professoras, participação em atividades extracurriculares, eventos escolares e reconhecimento público;

³⁹ Em inglês: "Students who believe that they have positive relationships with their teachers and that their teachers are caring, empathic and fair and help resolve personal problems, are more likely to feel a greater sense of belonging than those students who perceive a negative relationship with their teachers." (Allen *et al.*, 2018, p. 25).

⁴⁰ Esta pesquisa utilizou o termo "pertença", diferentemente do termo "pertencimento" que temos utilizado. Embora possam ser utilizados e compreendidos como sinônimos e sejam relacionados, "pertença" geralmente se refere a um estado ou condição de algo que faz parte de um conjunto, grupo ou coisa maior. Por outro lado, compreendemos que o termo "pertencimento" vai além da inclusão, expressando um sentimento de vinculação, identificação e participação ativa em um grupo ou comunidade. É um conceito mais subjetivo e dinâmico, relacionado à identidade e à construção de laços. Por esse motivo, escolhemos "pertencimento", uma vez que implica uma relação mais profunda e subjetiva, envolvendo aspectos identitários e sociais.

- elementos que dificultam o sentimento de pertencimento advém de problemas nas relações interpessoais, em questões pessoais, como timidez, bullying, falta de reconhecimento, dificuldades acadêmicas e exclusão das decisões que afetam suas rotinas;
- a relação com colegas, professores e funcionários tanto pode contribuir quanto dificultar o sentimento de pertencimento escolar dos adolescentes.

E, por fim, verificaram que sentir-se apoiado, respeitado e ter voz ativa tende a aumentar o engajamento nas atividades e a integração na comunidade escolar.

É preciso considerar alguns pontos importantes antes de prosseguirmos. Diversas pesquisas apontam o papel docente como um valioso fator, em algumas delas, como aquele que mais influencia no pertencimento escolar. No entanto, em diversas outras pesquisas, trata-se sobre a fundamental importância dos colegas, ou seja, dos pares, para a busca e construção da identidade, para o sentimento de pertencimento, sobretudo na adolescência. Pode ser que tais dados se configurem para alguns como um conflito: serão os pares ou os professores os mais importantes para o sentimento de pertencimento? Contudo, ao analisar todos esses aspectos e olhando para o BPSEM, o Modelo BioPsicoSocioEcológico do pertencimento escolar (Allen e Kern, 2017) que será descrito posteriormente, vemos que no *microsistema* apresenta-se as relações entre os sujeitos como um fator a ser considerado para o pertencimento escolar e, conseqüentemente, o apoio e suporte dos *pares*, *docente* e da *família*⁴¹. Mais do que pensar em quem é mais importante, a reflexão que nos fazemos é que os estudantes precisam se sentir apoiados, cuidados, inseridos e respeitados. Por quem? Por todos que os cercam. Todos. Junto a isso, vemos também que ao se tornarem adolescentes e ingressarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os professores que, nos Anos Iniciais até exercem de modo geral espaços de escuta, diálogo, apoio e ajuda nas intervenções, mudam para um perfil com menor diálogo, menor cuidado e maior cobrança. As fases do desenvolvimento humano são diferentes, porém apoio e cuidado permanecem sendo necessários em todas elas.

Como descrito na pesquisa anterior, mas não tão claramente, outro fator fortemente associado ao sentimento de pertencimento à escola está relacionado às características pessoais (Allen; Kern, 2017). As características pessoais com

⁴¹ Grifos nossos.

resultados mais significativos foram a esperança⁴², o afeto positivo, conscienciosidade⁴³ e relacionamento e proximidade com os outros. Outras características pessoais, como a autoestima, estilo de enfrentamento aos problemas e autoeficácia social mostraram-se mais fracas, porém ainda bastante significativas (*Ibid*).

Já a motivação acadêmica, avaliada sob diversos aspectos (aspirações e metas futuras, autorregulação, autoavaliação, objetivos educacionais, motivação e valorização do desempenho acadêmico) teve uma relação moderada com o sentimento de pertencimento à escola. Segundo Allen e Kern (2017), embora muitas escolas se concentrem no desempenho acadêmico e pressionem alunos e alunas a padrões elevados nos resultados, isso não colabora para o sentimento de pertencimento à escola. Pelo contrário, pode incentivar competição entre os alunos e alunas, prejudicando a cooperação e a conexão entre eles.

Allen e Kern (2017) descobriram que as questões emocionais também têm efeito no sentimento de pertencimento do aluno ou aluna, e que essa associação inclusive se dá de forma mútua, uma vez que o pertencimento colabora para uma melhor saúde mental, da mesma forma que aqueles que se sentem melhores também no aspecto emocional podem estar mais propensos a se sentirem pertencentes.

Allen *et al.* (2018) também investigaram o ambiente/segurança escolar e apontaram que o fator segurança percebida é importante para o pertencimento, embora os efeitos encontrados sejam mais fracos. Allen *et al.* (2018) verificaram que as percepções de segurança apresentavam um efeito moderado. No entanto, o que mais impactou essa análise foram as leis e normas relacionadas ao Bullying, uma vez que na escola esse é um problema recorrente e que tanto afeta todos os envolvidos neste tipo de intimidação. Enfim, em "última análise, as escolas têm a

⁴² A tese de doutorado de Deise Cardoso Maciel, do Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP – campus Araraquara, membro do GEPEM, intitulada “O sentimento de esperança e o sofrimento emocional em adolescentes em tempos pós-pandêmicos”, investigou o sentimento de esperança em adolescentes.

⁴³ Conscienciosidade é um traço de personalidade que se refere à tendência de uma pessoa em ser organizada, responsável, cuidadosa e persistente em alcançar metas. Este traço é uma dimensão importante na teoria do Big Five – os Cinco Grandes Fatores da Personalidade (neuroticismo, extroversão, abertura para experiência, amabilidade e conscienciosidade) em Costa Jr., P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

responsabilidade ética de garantir um ambiente de aprendizagem seguro para todos os seus alunos"⁴⁴ (Allen; Kern, 2017, p. 49).

As variáveis raça/etnia, gênero e atividades extracurriculares apresentaram um efeito baixo ao sentimento de pertencimento (Allen; Kern, 2017). Vale ressaltar que na meta-análise a variável raça/etnia havia sido incluída em apenas quatro estudos, sendo que em um deles os resultados indicavam efeito moderadamente positivo, mas nos outros encontrou-se uma relação muito fraca ou não significativa.

3.2.2. Por fim, o que fazer para construir, manter ou melhorar o sentimento de pertencimento à escola?

Em 2003, o *The Centres of Disease Control and Prevention* e a *Johnson Foundation*⁴⁵ financiaram a elaboração de uma declaração sobre a conectividade escolar, a Declaração de Wingspread (Wingspread, 2004), que sintetizou resultados de pesquisas que indicaram a influência da conexão escolar em diversos aspectos, tais como o desempenho acadêmico (Goodenow, 1993), ocorrências de brigas, bullying e vandalismo (Wilson; Elliot, 2003), taxas de ausência (Croninger; Lee, 2001) e o sucesso na conclusão escolar (Connell *et al.*, 1995). Além disso, tal declaração comprovou que o sentimento de pertencimento à escola contribuiu para aumentar a motivação dos alunos (Croninger; Lee, 2001) e seu envolvimento em sala de aula (Klem; Connell, 2003). Além desses aspectos de proteção, a pesquisa também indicou uma relação entre a conexão com a escola e a redução do comportamento disruptivo, mostrando que uma conexão positiva com o ambiente escolar pode ser satisfatória em diversos aspectos da vida estudantil. Ela apontou algumas estratégias consideradas eficazes para melhorar a conectividade do aluno ou aluna com a escola (Wingspread, 2004, p. 233 - 234):

- estabelecendo altos padrões e expectativas, além de oferecer apoio acadêmico a todos os estudantes;
- implementando políticas disciplinares justas e consistentes, as quais são acordadas de forma coletiva e aplicadas imparcialmente;

⁴⁴ Em inglês: "schools have an ethical responsibility to ensure a safe learning environment for all of their students" (Allen; Kern, 2017, p. 49).

⁴⁵ Tradução Livre: "Centros de Controle e Prevenção de Doenças e a Fundação Johnson".

- fomentando relações de confiança entre alunos, docentes, funcionários, gestores e famílias;
- contratando e oferecendo apoio a professores e professoras competentes, tanto no aspecto acadêmico, quanto da didática e metodologia e, também, da gestão de sala de aula para atender às necessidades de cada aluno;
- promovendo expectativas elevadas por parte dos responsáveis e familiares quanto ao desempenho acadêmico e à conclusão dos estudos;
- assegurando que cada aluno desenvolva uma conexão próxima com pelo menos um adulto que lhe seja atencioso dentro do ambiente escolar, como professores e professoras tutores, já atuantes em algumas escolas do mundo todo.

Embora a Declaração de Wingspread tenha oferecido uma análise valiosa sobre a influência da conexão escolar em várias esferas, é pertinente tecer uma crítica a essa declaração, destacando sua limitação na ênfase nos resultados acadêmicos, negligenciando a importância crucial das relações interpessoais dentro do ambiente escolar, sobretudo na estratégia "promovendo expectativas elevadas por parte dos responsáveis e familiares quanto ao desempenho acadêmico e à conclusão dos estudos". Ainda que seja crucial incentivar e apoiar os estudantes em seu percurso acadêmico, focar exclusivamente em expectativas elevadas pode gerar pressão excessiva e estresse nas crianças, adolescentes e jovens. A pressão por resultados acadêmicos excepcionais pode resultar em problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, além de contribuir para uma cultura de competição prejudicial entre os estudantes.

Além disso, a ênfase exclusiva em expectativas elevadas pode negligenciar a diversidade de habilidades, interesses e caminhos individuais de aprendizagem dos alunos e alunas. Nem todos os estudantes se encaixam no molde das expectativas acadêmicas convencionais, e essa abordagem pode alienar aqueles que têm talentos ou aptidões em áreas não tradicionais, como artes, esportes ou habilidades práticas. É essencial reconhecer e valorizar a diversidade de trajetórias educacionais e perspectivas de sucesso. Estabelecer expectativas realistas e individualizadas, alinhadas com as capacidades e metas de cada estudante é fundamental para promover um ambiente educacional mais inclusivo e saudável. Seria benéfico adotar uma abordagem mais ampla, que também valorize o esforço, a criatividade, a cooperação, resiliência e o desenvolvimento pessoal dos alunos e alunas.

Além disso, Allen e Bowles (2012) alertam que o levantamento apresentado na declaração acima citada não tem rigor metodológico e, portanto, em 2009, o CDC (*Centers For Disease Control And Prevention*, 2009) realizou uma revisão de literatura junto a uma síntese de publicações e definiram quatro fatores que promovem o sentimento de pertencimento escolar, conforme a seguir (*Centers For Disease Control And Prevention*, 2009, p. 5):

- apoio e assistência de adultos: quando os funcionários e funcionárias da escola podem dedicar seu tempo, certo interesse, atenção e apoio emocional aos alunos e alunas oferecendo-lhes o suporte necessário;
- relacionamentos positivos com colegas: pertencer a uma rede estável de colegas e amigos pode influenciar positivamente a forma como os alunos e alunas veem a escola e em como se sentem pertencentes a ela;
- compromisso com a educação: refere-se a acreditar na importância da escola para o seu próprio futuro e perceber que os adultos na escola estão empenhados em investir em sua educação. Isso pode motivar os alunos a se envolverem mais em seu processo de aprendizagem e nas atividades escolares;
- ambiente escolar: tanto o ambiente físico quanto o clima psicossocial da escola podem desempenhar um papel importante na formação de expectativas positivas dos alunos e alunas em relação à instituição escolar.

Esses quatro fatores, segundo o CDC (*Centers For Disease Control And Prevention*, 2009), amparam diferentes estratégias sugeridas às escolas, como estabelecer tomadas de decisão que facilitam a participação ativa do aluno e aluna, da família e da comunidade, o sucesso acadêmico e capacitação do corpo docente; proporcionar oportunidades para que as famílias possam se envolver de maneira efetiva na vida acadêmica e escolar de seus filhos; instrumentalizar os alunos e alunas com habilidades acadêmicas, emocionais e sociais essenciais para um engajamento ativo na escola; aplicar métodos eficientes de gestão de sala de aula e de ensino, visando promover um ambiente de aprendizado positivo; oferecer formação profissional e suporte contínuo aos professores, professoras e demais funcionários da escola, capacitando-os para atender às diversas necessidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças e adolescentes; e cultivar relacionamentos de confiança e empatia que incentivam uma comunicação aberta entre gestores, professores, funcionários, alunos, famílias e comunidades.

O relatório do CDC sobre pertencimento escolar oferece uma visão essencial sobre a importância de criar um ambiente escolar onde os alunos e alunas se sintam parte integrante e valorizada da comunidade educacional. As estratégias propostas pelo CDC oferecem um panorama abrangente para a criação de ambientes escolares saudáveis, mas poderiam ser enriquecidas com um foco mais intenso nas interações interpessoais entre os estudantes e entre alunos e alunas e professores. Investir em estratégias que fortaleçam os laços entre os alunos e alunas, incentivando a cooperação, a empatia, a ajuda, a resolução de conflitos e a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo pode contribuir significativamente para o bem-estar emocional e mental dos estudantes. Ao destacar a relevância do pertencimento para a saúde e o bem-estar dos estudantes, o relatório ressalta um aspecto muitas vezes negligenciado, mas crucial, do processo educacional. A noção de pertencimento vai além do simples desempenho acadêmico, influenciando diretamente a autoestima, o bem-estar, a motivação e o engajamento dos alunos. Ao reconhecer a necessidade de cultivar um ambiente inclusivo e acolhedor, o CDC oferece uma perspectiva valiosa para educadores e formuladores de políticas, incentivando estratégias que promovam a conexão entre os alunos, o apoio mútuo e a integração de cada indivíduo no tecido social da escola. Essa abordagem mais ampla é fundamental para criar ambientes educacionais onde os estudantes se sintam não apenas capacitados academicamente, mas também emocionalmente apoiados e parte de uma comunidade de aprendizado enriquecedora.

Libbey (2004), em sua pesquisa, analisou indicadores relacionados ao sentimento de pertencimento à escola, identificando construtos comuns medidos em conjunto com esse aspecto. Esses construtos englobaram o envolvimento acadêmico, a disciplina e a percepção de justiça na escola, a afeição dos alunos pelo ambiente escolar, a voz dos alunos, o engajamento em atividades extracurriculares, a qualidade das relações com colegas, a sensação de segurança e o apoio oferecido pelos professores. Vale ressaltar que todas essas construções foram avaliadas com base em relatos fornecidos pelos próprios alunos e alunas, caracterizando-se, assim, como fatores de natureza individual que podem ser influenciados de forma direta ou intencional.

Allen e Kern (2017) sugeriram o BPSEM, o Modelo BioPsicoSocioEcológico do pertencimento escolar (ANEXO A) que pode colaborar para que as escolas reflitam e considerem quais as melhores estratégias, bem como onde e como utilizá-las nas

diversas camadas que influenciam o pertencimento, a fim de construírem, melhorarem ou manterem o pertencimento escolar na comunidade escolar.

Falemos por ora de um dos fatores individuais: a motivação acadêmica que pode ser influenciada pelos pensamentos, atitudes e crenças do aluno e da aluna, assim como pelas crenças e mentalidade do professor ou professora. As percepções do discente sobre suas habilidades, metas e aspirações futuras, motivação e capacidade de autorregulação se combinam para afetar o seu sentido de motivação acadêmica e, conseqüentemente, o seu sentimento de pertencimento.

A percepção de um aluno ou aluna sobre suas próprias capacidades pode ser influenciada por pais/mães/responsáveis, professores e professoras e colegas. Allen e Kern (2017) sugerem aos professores e professoras que para apoiar a autoimagem positiva de seus alunos e alunas e evitar serem vítimas de preconceitos, eles e elas podem começar reconhecendo que todos são propensos a preconceitos e percepções equivocadas. Sugerem ainda que eles e elas possam conhecer seus alunos e alunas pessoalmente, mesmo sabendo do desafio que é devido ao tempo escasso para tal ação, avaliando onde eles estão acadêmica e socialmente. Os e as docentes podem ainda celebrar os sucessos de seus alunos e alunas no seu processo de aprendizado e individualizar a abordagem educacional de acordo com o nível e ritmo de cada um. Os autores ainda propõem "esperar" mais dos alunos e alunas do que inicialmente parece possível, mas ainda dentro do razoável, encorajando-os a ter esperanças e sonhos para o futuro, porém sem almejar objetivos tão inatingíveis que o fracasso se torne muito provável.

Vale lembrar que o papel do professor ou professora, no entanto, vai além de desafiar os alunos e as alunas e de estruturar a aprendizagem; também inclui ajudar os e as jovens a aprender a aceitar e lidar com o fracasso (Allen; Kern, 2017). Cometer erros e enfrentar o fracasso são partes naturais do processo de aprendizagem, mas muitos alunos, alunas, professores e professoras têm medo dessas situações e as evitam. No entanto, segundo os autores, os alunos e alunas que lidam de forma confortável com os erros e falhas no curto prazo têm maiores chances de alcançar sucesso acadêmico a longo prazo. Além disso, eles tendem a sentir um maior sentimento de pertencimento à escola. O professor desempenha um papel crucial em criar um ambiente que incentive os alunos a ver os erros como oportunidades de aprendizado e a enfrentar os desafios de forma positiva. Allen e Kern (2017) ainda alertam que focar no processo da aprendizagem, ao invés de focar em notas e

desempenho elevado, como comumente tem se visto, pode ser um incentivador aos alunos e alunas a se engajarem, sem preocupação exacerbada com o resultado que atingirão.

Outra colaboração que o professor ou professora pode dar ao aluno ou aluna com o objetivo da motivação acadêmica é o *feedback* (*Ibid*), porém não qualquer *feedback*, mas sim aquele que se centra no esforço e no progresso, pelo fato de proporcionar aos alunos e alunas informações valiosas sobre o seu aprendizado, as quais estão dentro do seu controle. Inclusive, este é um aspecto que merece muita atenção e cuidado: a linguagem do educador ou educadora. Embora possa se pensar que não, a linguagem usada por eles não é inócua. É preciso que se abandone a linguagem valorativa, que implica um juízo de valor às crianças e adolescentes através de exposições, humilhações, ironias e sarcasmos e se adote uma linguagem denominada descritiva que, como o próprio nome diz, descreve as situações e os fatos e não se dirige à personalidade ou caráter das crianças (Vinha, 2000; Wrege *et al.*, 2014; Faber; Mazlish, 2005; Faber; King, 2019). Essa linguagem transforma as relações, uma vez que ela possibilita ao emissor falar exatamente o que precisa ser dito (sem juízo ou análises), bem como possibilita ao receptor compreender a situação e não se sentir julgado ou ameaçado. E quando o professor ou professora, utilizando-se de uma linguagem descritiva, ao focar no processo de aprendizagem, em vez de apenas no objetivo final, os adolescentes são incentivados a se envolverem ativamente na busca do conhecimento, desenvolvendo um senso de autodeterminação e responsabilidade pelo seu próprio progresso. Esse tipo de motivação intrínseca é mais duradoura e tende a levar a um aprendizado mais significativo e gratificante. Junto a isso, é importante que os alunos e alunas compreendam o valor e a aplicabilidade do que estão aprendendo.

A capacidade de autorregulação e de controle dos seus pensamentos, emoções e comportamentos nos aspectos acadêmicos também influenciam a motivação acadêmica e, conseqüentemente, o sentimento de pertencimento (Allen; Kern, 2017). O ambiente afeta diretamente a capacidade regulatória do adolescente; por este motivo, ele deverá saber qual ambiente o distrai de seus objetivos, pensamentos e quais colaboram para tal e, a partir disso, selecionarem o mais adequado. Além disso, o ambiente poderá necessitar de algum ajuste, por exemplo, através de regras que regulam uma sala de aula ou a regulação do tempo no celular durante um período de estudo em casa. Porém é preciso considerar que "apenas"

impor regras não favorece o processo de autorregulação e autocontrole. Será necessário levantar o problema (que demanda regulação) junto às crianças e adolescentes, para que juntos, diante da necessidade, possam levantar pontos de vistas e possibilidades de resolução, sobretudo engajando-se nas responsabilidades que lhe couberem (Tognetta; Vinha, 2007; Vicentin, 2013; Ramos, 2014). Exercícios de meditação e de atenção plena e organizar objetivos a curto prazo também podem favorecer a autorregulação e o autocontrole (Allen; Kern, 2017).

Quanto à saúde mental, a adolescência é caracterizada por uma certa instabilidade emocional, que pode prejudicar a conexão escolar ou então gerar um baixo desempenho acadêmico e problemas de saúde física e mental. Segundo Allen e Kern (2017), é fundamental direcionar e cuidar da saúde mental dos jovens durante essa fase crítica, adotando uma abordagem preventiva, com envolvimento de toda a comunidade educativa. Sobre esse aspecto, podem colaborar professores, professoras e outros profissionais que trabalham com os adolescentes ao fornecerem ferramentas e recursos para desenvolver esses aspectos individuais positivos, que segundo Allen e Kern (2017) pode ser alcançado através de oportunidades educacionais com base psicológica, programas de aprendizagem social e emocional, intervenções em pequenos grupos, aconselhamento individual e abordagens de apoio entre pares, como por exemplo, as Equipes de Ajuda⁴⁶ (Bomfim, 2019; Lapa; 2019; Alves; 2019; Tognetta, 2020) que têm sido implantadas em escolas da rede pública e privada no Brasil por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, GEPEM - Unesp/Unicamp⁴⁷.

Quanto aos fatores sociais, o apoio dos colegas se mostrou fundamental na construção de um sentimento de pertencimento escolar, conforme já descrito anteriormente. Assim, segundo Allen e Kern (2017), as escolas podem colaborar ao promover atividades nas quais a conexão com colegas seja um dos objetivos, criando um ambiente de aceitação e inclusão. Eles sugerem que professores e professoras façam uso de estratégias colaborativas em suas aulas e que haja políticas de prevenção e cuidado quanto às situações de intimidação entre os alunos e alunas, inclusive com espaços para denúncia.

⁴⁶ Para saber mais, acesse <https://www.somoscontrabullying.com.br/>.

⁴⁷ O GEPEM disponibilizou gratuitamente o download do livro "Passo a passo da implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais: as EQUIPES DE AJUDA" (Tognetta, 2020) que pode ser realizado através do link: <https://www.editoraadonis.com.br/livros/302/ebook-gratuito-passo-a-passo-da-implementacao-de-um-sistema-de-apoio-entre-iguais-as-equipes-de-ajuda>.

Sobre este aspecto, acreditamos que quando o aluno ou aluna assume um papel de protagonismo, atuando no cuidado com o colega e na melhora da convivência, desde a ajuda até a mediação de conflitos, passando por outras ações, como tutoria ou conselho (Avilés; Torres; Vián, 2008) todos os envolvidos na comunidade escolar têm a ganhar com isso, uma vez que com caráter preventivo supõe a melhora do bem-estar dos alunos e alunas, a satisfação dos membros do grupo e, conseqüentemente, a melhora no pertencimento.

3.3 Pertencer e Ajudar, a marca registrada das Equipes de Ajuda

Definitivamente, a construção de um ambiente escolar acolhedor e de apoio é essencial para o bem-estar emocional dos alunos e para o pertencimento escolar.

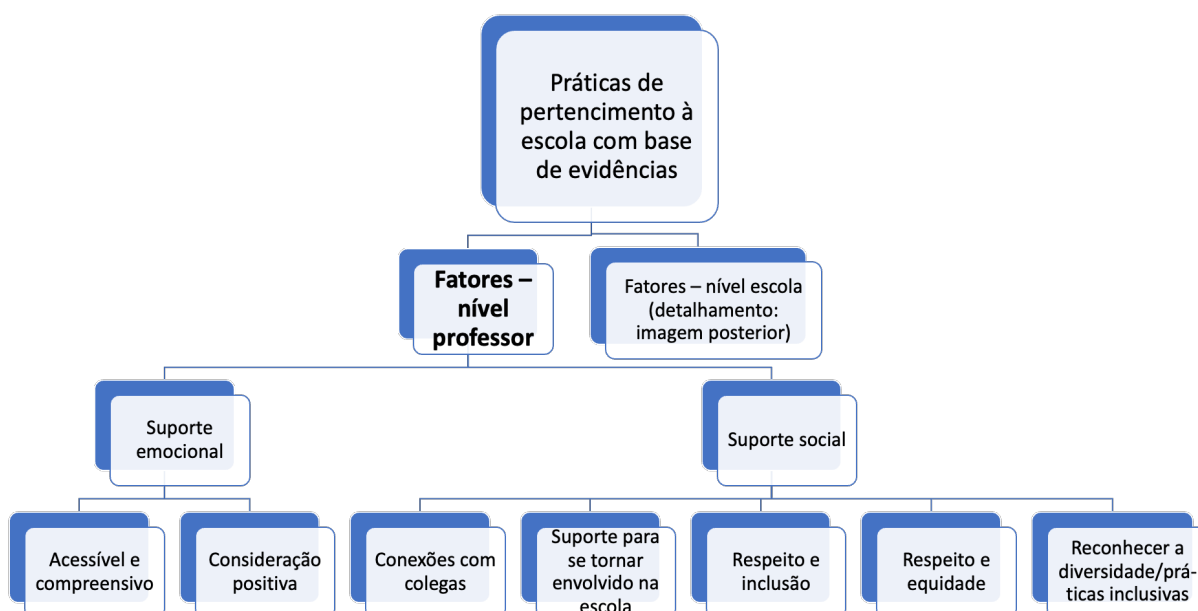
Apesar dos fatores sociais, ou seja, as relações, terem uma fundamental importância para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento do aluno ou aluna à escola, Allen e Kern (2017) apontam também os aspectos mais institucionais, pois acreditam que o papel essencial da liderança escolar é criar estruturas de apoio para o pertencimento escolar, mesmo sabendo que as mudanças não ocorrem de forma instantânea. Nesse aspecto, Vivaldi (2000), em sua tese, defende a necessidade de que o trabalho com a convivência seja "intencionalmente planejado" (p. 232) e alerta sobre a dificuldade de se manter espaços de estudo, formação, reflexão e diálogo quando não mais contar com a presença de um pesquisador formador junto à equipe escolar, e julga necessário identificar profissionais internos que poderão colaborar na sustentabilidade desse processo formativo e - por que não dizer - transformador?

Esses aspectos apontam que a clareza e a declaração dos valores e da missão da escola, as políticas educacionais, a comunicação, o desenvolvimento profissional da equipe, o currículo e as atividades extracurriculares colaboram muito na construção de uma cultura positiva de pertencimento, e que isso requer esforço contínuo. A cultura de uma escola está em constante evolução à medida que ocorrem mudanças na liderança, nas políticas, no corpo docente, nos alunos e alunas e no currículo, bem como nos valores, interesses e necessidades da comunidade em geral (Allen; Kern, 2017). Os valores fundamentais da escola precisam ser constantemente reavaliados para garantir a criação ou manutenção da cultura desejada. Assim, estabelecer uma cultura escolar positiva, que promova o sentimento de pertencimento exige um

complexo e longo caminho. No entanto, acreditamos que é um esforço recompensador tanto para as gerações presentes quanto para as futuras.

Ainda sobre as ações que colaboram para o pertencimento escolar, Allen *et al.* (2023) realizaram uma revisão da literatura para identificar as práticas frequentemente mencionadas em investigações como eficazes na promoção de um maior sentimento de pertencimento. Os autores organizaram as estratégias encontradas em dois grupos, sendo as estratégias que envolvem e/ou dependem dos e das docentes (os "Fatores - nível professor") e as que envolvem um aspecto mais institucional (os "Fatores - nível escola"). Organizamos as estratégias, que eles apresentaram em tabelas, em duas imagens, sendo cada qual referente aos fatores por eles denominados, conforme a seguir.

Figura 4 - Práticas de pertencimento à escola com base de evidências - detalhamento dos fatores relacionados ao professor



Fonte: Adaptado de Allen *et al.*, 2016.

As práticas relacionadas ao que os autores denominaram "fatores - nível professor" foram classificadas como aquelas referentes ao suporte emocional e

aquelas referentes ao suporte social, que pode depender do e da docente de forma direta. Com relação ao primeiro critério, o suporte emocional, estão⁴⁸:

- acessível e compreensivo: colaboração de professores e professoras para estabelecerem relações positivas com os alunos e alunas, através de uma abordagem afetuosa e construtiva, baseada na coerência, na perseverança e na construção de vínculos, bem como assegurar que os e as docentes disponham de tempo para se familiarizarem e compreenderem seus alunos e alunas;
- consideração positiva: os docentes e as docentes podem ajudar os alunos e alunas a procurarem ajuda disponível na escola, como aconselhamento ou serviços de apoio psicológico, sempre que for necessário, além de ser essencial promover e normalizar o acesso a esse suporte por parte dos alunos e alunas.

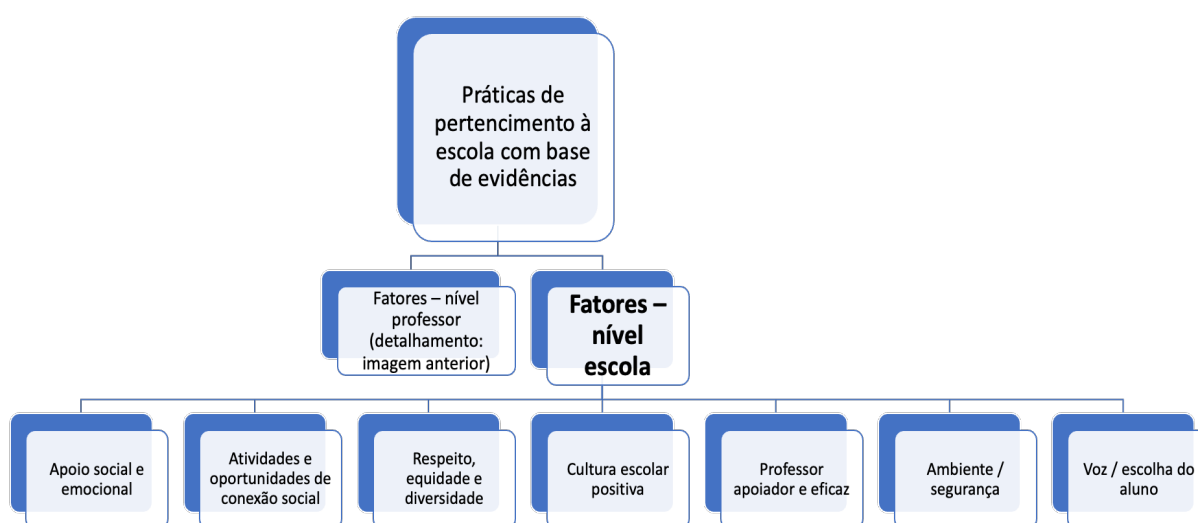
Já o suporte social sugere outras estratégias para professores e professoras colaborarem no desenvolvimento e aumento do pertencimento:

- conexões com colegas: refere-se ao auxílio de educadores a cultivarem um sentimento de pertencimento na escola ao facilitarem as conexões positivas entre os alunos e alunas por meio da conscientização das relações entre os pares, criando oportunidades para que os alunos e alunas possam se conhecer melhor;
- os professores e professoras podem proporcionar meios para que os estudantes participem de atividades escolares, como esportes e eventos extracurriculares e incentivar a participação em atividades comunitárias que fomentem um sentimento de pertencimento a redes sociais mais amplas ao redor dos alunos e alunas;
- suporte para se tornar envolvido na escola: os professores e professoras podem proporcionar meios para que os estudantes participem de atividades escolares, como esportes e eventos extracurriculares e incentivar a participação em atividades comunitárias que fomentem um sentimento de pertencimento a redes sociais mais amplas ao redor dos alunos e alunas;
- respeito e inclusão: os professores e professoras podem também explorar os sistemas de amigos, possíveis grupos de apoio entre pares ou até mesmo, se houver, os programas de tutoria entre os alunos no ambiente escolar;

⁴⁸ No artigo original (Allen *et al*, 2016) há as referências de quais pesquisas eles se basearam para definir determinada estratégia, bem como em quais publicações elas foram publicadas.

- respeito e equidade: os docentes podem colaborar na construção de um ambiente escolar que reconheça e aprecie a diversidade, promovendo uma cultura respeitosa, inclusiva e tolerante;
- reconhecer a diversidade/práticas inclusivas: assegurar que os docentes e demais funcionários da escola possam ser exemplos de comportamentos respeitosos e inclusivos em todas as suas ações, intervenções e reflexões, utilizando abordagens justas, consistentes e acordadas para possíveis questões disciplinares.

Figura 5 - Práticas de pertencimento à escola com base de evidências - detalhamento dos fatores associados à escola



Fonte: Adaptado de Allen *et al.*, 2016

As práticas relacionadas aos "fatores nível escola" são descritas desta forma:

- apoio social e emocional: a escola precisa propiciar que os alunos e alunas, no ambiente escolar, devem sentir que são valorizados, inclusive de forma particular, e essa consideração positiva precisa ser duradoura, não apenas ser algo momentâneo; dessa forma, se firma uma cultura escolar que valoriza relacionamentos respeitosos e solidários em todos os aspectos da comunidade escolar. Vale lembrar que é necessário priorizar o bem-estar emocional tanto dos alunos e alunas quanto dos funcionários, reconhecendo a importância da relação aluno-professor e, também, acompanhando os indicadores acadêmicos de eficácia definidos no planejamento

escolar. Para atingir esse objetivo é fundamental apoiar os professores para que possam oferecer serviços de apoio abrangentes aos alunos, além do apoio acadêmico, e isso, certamente, requer fornecer condições adequadas, como tempo e recursos, para facilitar essa abordagem holística em benefício dos alunos e alunas;

- atividades e oportunidades de conexão social: proporcionar aos estudantes desfrutar de diversas ocasiões para se conectarem socialmente, através de atividades curriculares e em grupo, e será necessário também que se reserve um tempo no programa escolar para instruir os alunos e alunas sobre habilidades sociais e aprendizagem emocional, capacitando-os nesses aspectos importantes da vida;

- respeito, equidade e diversidade: incentivar a participação ativa dos alunos e alunas, bem como de toda a comunidade escolar no desenvolvimento de políticas e procedimentos abrangentes para a escola, visando garantir justiça, segurança dos alunos e práticas disciplinares consistentes, quais sejam, políticas integradas e utilizadas de maneira uniforme por todos os membros da equipe escolar. Além disso, é essencial criar uma cultura escolar que valorize a diversidade e apoie a inclusão de todos os alunos;

- cultura escolar positiva: estabelecer uma visão e missão abrangentes para toda a escola com ênfase na promoção de um sentimento de pertencimento entre os alunos e alunas; implementar políticas e procedimentos que garantam um ambiente escolar positivo, seguro, estimulante e inclusivo para todos os alunos e alunas; estabelecer altas expectativas para a aprendizagem de todos os discentes; fomentar conexões fortes entre o pessoal da escola para permitir o apoio entre colegas; ter uma liderança forte que valoriza e modela práticas que promovam um sentimento de pertencimento à escola; criar uma identidade escolar positiva para incentivar o sentimento de pertencimento dos alunos em relação à sua escola;

- professor apoiador e eficaz: na escola, é crucial priorizar o bem-estar dos funcionários e promover a conectividade por meio de políticas e práticas institucionais;

- ambiente e segurança: criar um ambiente seguro para todos os alunos e alunas, implementando políticas rigorosas de tolerância zero em relação ao bullying e outras formas de intimidação;

- voz e escolha dos alunos: assegurando que faça parte da cultura da escola as oportunidades para que alunos e alunas tenham voz e participação nas decisões da escola.

Os autores (Allen *et al*, 2016) sugerem que o ponto central de tais práticas para promover o bem-estar e o pertencimento na escola são os professores e professoras, por terem um fundamental papel de apoio e promoção de oportunidades aos alunos e alunas. Esses docentes podem estabelecer determinadas políticas ou estratégias que incentivem o bem-estar, sobretudo dos alunos e alunas mais vulneráveis. Eles sugerem ainda que no processo seletivo do docente seria favorável garantir que os candidatos à vaga estivessem familiarizados com os princípios de pertencimento escolar positivo, para que já se engajassem em contribuir efetivamente para tal construção no ambiente escolar. Eles alertam, no entanto, que não se deve esperar que tenham total conhecimento sobre o pertencimento e que, portanto, seria necessário fornecer formação continuada adequada sobre esse assunto.

Os responsáveis pelas políticas públicas e os gestores e as gestoras de escolas particulares devem refletir sobre a importância do bem-estar dos e das adolescentes no ambiente escolar e realçar o valor do pertencimento à escola para o funcionamento psicossocial e, também, para os tão buscados resultados acadêmicos (Nutbrown; Clough, 2009; Sari, 2012) e, muito embora o sentimento de pertencimento escolar seja algo que os alunos e alunas esperam sentir, ele não surge de forma automática e rápida. É necessário enfatizar e encorajar ativamente o sentimento de pertencimento por meio de abordagens abrangentes que, ao mesmo tempo, criem ambientes de apoio, promovam o desenvolvimento de relacionamentos sociais e capacitem os alunos e alunas a viverem suas experiências no ambiente escolar de forma positiva.

Mas uma crítica se faz necessária, uma vez que as políticas públicas educacionais enfrentam um desafio significativo quando sofrem mudanças bruscas a cada novo mandato ou governo. Essa falta de consistência e continuidade pode ter impactos prejudiciais no sistema educacional e, conseqüentemente, em todos aqueles que dele fazem parte. A ideia central é que as políticas educacionais voltadas para o pertencimento dos alunos na escola podem ser desenvolvidas, implementadas e aprimoradas ao longo do tempo, a começar pela formação contínua docente, tão necessária (Santos, 2021; Knoener, 2023; Duarte, 2023) e potente para mudanças e/ou adequações nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

E por falar em relações no ambiente escolar, retomemos aquele tipo de relação que é, por excelência, experimentado e vivido neste espaço: a relação entre pares.

Alguns países têm se dedicado em implantar ações de protagonismo juvenil a fim de envolver os alunos no cuidado com a convivência e na melhora do clima escolar. Os primeiros países a adotarem os Sistemas de Apoio entre Iguais na dinâmica escolar foram o Canadá e a Austrália, no ano de 1980. Desde então, essa estratégia tem se difundido amplamente em escolas ao redor do mundo (Cowie, 2012). Pesquisadores em diversas partes do globo têm se dedicado a introduzir estratégias de protagonismo juvenil nos cenários escolares, conhecidas como *Peer Support* ou, no Brasil, como Sistemas de Apoio entre Iguais – SAIs (Avilés Martínez, 2018). Essas iniciativas visam aprimorar a interação e a convivência entre os estudantes (Naylor; Cowie, 1999; Cowie, 2000; Cowie *et al.*, 2002; Cowie; Hutson, 2005; Cowie; Fernandez, 2006; Avilés Martínez; Torres Vicente; Vian Barón, 2008; Avilés Martínez; Alonso Elvira, 2011; Avilés Martínez, 2012; 2013). Além disso, segundo Cowie e Hutson (2005), ao longo do tempo, os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) contribuem para a formação de um "ethos de cuidado" dentro do ambiente escolar.

Os SAIs têm sido reconhecidos por sua contribuição significativa para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, além de promover a prática da cidadania (Naylor; Cowie, 1999). Sua principal meta consiste em aprimorar a qualidade de vida nas escolas e nas comunidades às quais os estudantes estão inseridos (Sharp; Cowie, 1998; Cowie; Fernandez, 2006; Avilés Martínez; Torres Vicente; Vian Barón, 2008; Cowie, 2012; Avilés Martínez, 2012; 2013; 2017; 2018).

Embora o termo "protagonismo" juvenil na escola possa nos remeter à atuação dos estudantes em grêmios, há outros grupos que se configuram como tal. Avilés-Martínez (2018) diferencia esses grupos de apoio entre pares, nos quais os adolescentes podem ter distintas ações, conforme abaixo:

- *befriending*: colabora na aproximação dos adolescentes a fim de criar-se relações de amizade;
- acompanhamento: acompanha colegas em momentos e situações específicas, como intervalos, saídas, etc, quando necessário;
- acolhida: recebe de forma acolhedora os alunos e alunas novos na escola;
- mentoria: exerce sua liderança através da orientação como uma espécie de mentor junto a colega designado a ele;

- cybermentoria: atua nos espaços virtuais, como mentor, colaborando nos problemas de assédio neste espaço, inclusive pensando em boas práticas para colaborar junto aos colegas;
- tutoria: acompanha e colabora no aspecto acadêmico, tanto de forma individual ao atender um único colega, como de forma coletiva, em se responsabilizar por grupos de estudos;
- mediação: realiza a intervenção em conflitos entre os colegas;
- conselho: realiza junto a colegas com problemas de assédio ou outras entrevistas pessoais ou virtuais, a fim de atuar como um conselheiro.

Já as Equipes de Ajuda, que também se configuram como um tipo de SAI - Sistema de Apoio entre Iguais, são:

Uma referência de ajuda na escola para aqueles que se sentem inseguros em compartilhar uma situação difícil que estejam vivenciando e encontram nos integrantes pessoas preparadas e disponíveis para ouvi-los, acompanhá-los e orientá-los na busca por caminhos para lidar com o problema (Lapa; De Nadai, 2020).

No Brasil, a implantação das Equipes de Ajuda (EAs), a partir do modelo de Avilés Martínez; Torres; Vian (2008), porém com adaptações à realidade brasileira, tem sido realizada desde os anos de 2015, por integrantes do GEPEM - Unesp/Unicamp⁴⁹, em escolas de todo o Brasil e já tem demonstrado dados interessantes (Lapa, 2019; Souza, 2019; Bomfim, 2019; De Nadai, 2019; Tognetta, 2020). A ideia principal é que "os jovens pertencentes a essas Equipes atuarão de maneira preventiva, observando situações que podem acarretar sofrimento a alguém e, também, de maneira interventiva, em situações cuja relação já esteja desestruturada" (Bomfim, 2019, p. 97). Não estariam, assim, ajudando a construir um ambiente de cuidado, amizade, valorização e proteção? Acreditamos que sejam esses sentimentos que podem favorecer o pertencimento escolar.

E nas palavras de uma adolescente que é membro da Equipe de Ajuda:

[...] O principal é que o espírito de ajuda entra nas pessoas, porque o seu amigo pode ser um membro, ou seu amigo pode ter sido ajudado, por isso, uma coisa encadeia a outra, o membro da equipe de ajuda, ajuda essa pessoa, ela se lembra disso e ajuda o próximo, dessa forma, é formado uma grande corrente do bem (Lapa, 2019, p. 297).

E outra ainda completa:

[...] Na minha humilde opinião eu acho que todas as escolas deveriam ter equipes de ajuda, porque para os jovens muitas vezes, só de saber que tem alguém do seu lado para se você precisar tudo fica muito mais fácil, os seus

⁴⁹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral.

problemas ficam mais leves. Então, na minha opinião, todo o colégio deveria ter um projeto, seja ele como as equipes de ajuda mesmo, ou um parecido (Lapa, 2019, p. 301).

Mais adiante, no capítulo cinco, tratemos de um fenômeno que é muito preocupante e que é alvo de atenção e cuidado das ações desses meninos e meninas, o bullying.



4 MARCAS QUANTIFICADAS: ESCALAS PARA MEDIR O PERTENCIMENTO⁵⁰

*“Todas as verdades são fáceis de entender
uma vez que são descobertas;
o objetivo é descobri-las.”*

(Galileu Galilei)

4.1 Algumas escalas de medição

As definições mencionadas no capítulo dois, a do Senso de Comunidade de McMillan e Chavis (1986) e a da Necessidade de Pertencer de Baumeister e Leary (1995) não apontaram escalas que as mensurassem, por terem "apenas" caráter teórico. As escalas surgiram nos anos subsequentes, bem como suas validações e críticas⁵¹. Ao longo de décadas de pesquisa, foram propostos diversos modelos de instrumentos de Senso de Comunidade, a própria concepção teórica do conceito foi expandida e revisada. No entanto, o modelo mais amplamente aceito pelos pesquisadores da área é o de McMillan e Chavis (1986).

⁵⁰ A decisão de apresentar um capítulo exclusivo sobre escalas de pertencimento, em vez de inseri-lo nos capítulos que discutem os conceitos de pertencimento ou pertencimento na adolescência, deve-se à necessidade de destacar a especificidade metodológica envolvida na construção e aplicação dessas escalas. Enquanto os capítulos conceituais abordam a compreensão teórica do pertencimento, este capítulo visa fornecer um panorama detalhado das ferramentas de mensuração, suas características psicométricas e sua aplicabilidade nos contextos das pesquisas. Essa separação permite uma melhor organização da tese, facilitando a distinção entre os aspectos teóricos e os instrumentais do conceito e, também, facilita a consulta por parte de pesquisadores interessados em replicar ou adaptar tais escalas em futuros estudos.

⁵¹ Todas as escalas serão mencionadas por suas abreviaturas, porém na sua primeira utilização no texto entre parênteses haverá o conceito descrito.

Em 1990, a partir do SOC (Senso de Comunidade) foi desenvolvido o SCI (Índice de Senso de Comunidade), que tinha como objetivo ser uma avaliação do modelo de McMillan e Chavis (1986), considerando as quatro dimensões: afiliação ao grupo (sentimento de pertencimento e de relacionamento interpessoal), influência (sentir-se importante para a comunidade e percebê-la como importante para seus membros), satisfação das necessidades (que sejam atendidas pelo grupo) e conexão emocional compartilhada (vínculo e apego entre os participantes do grupo ou comunidade) (Perkins *et al.*, 1990). No entanto, alguns autores (Chipuer; Pretty, 1999) criticaram tal medida sugerindo que os itens não convergiam para o fator multidimensional de quatro fatores de McMillan e Chavis (1986), inclusive por verificarem fraca confiabilidade para escala geral e para as subescalas. Os críticos, em vez de sugerirem o abandono dessa escala ou mesmo algumas mudanças, sugeriram que o SCI fosse utilizado como instrumento unidimensional até que os itens fossem revisados, desenvolvidos, melhorados e validados. Tartaglia (2006) também criticou a referida escala, porém defendendo um novo modelo do Sentido de Comunidade pautado em 3 dimensões, que nomeou como Vinculação ao Local, Laços Sociais e uma dimensão combinada de Satisfação de Necessidades e Influência. Em 2003, Long e Perkins (2003) aplicaram, após verificarem problemas com o SCI, uma Análise Fatorial Confirmatória (CFA) para testar os modelos unifatorial e, também, utilizando dados do modelo quadrifatorial do SCI (Perkins *et al.*, 1990). Com base nos resultados encontrados, também sugeriram três dimensões que nomearam como Ligações Sociais, Preocupações Mútuas e Valores Comunitários, e propuseram o abandono do SCI em favor do BSCI (Breve Índice de Senso de Comunidade), composto por uma escala de oito itens, sendo cinco deles originais do SCI e três outros itens (conexões sociais, preocupações mútuas e valores comunitários) configurados para corresponder a uma nova estrutura dimensional do SOC (Peterson; Speer; Hughey, 2006).

Por fim, torna-se complexo realizar comparações a partir de estudos que, embora foquem no Senso de Comunidade, utilizam-se de escalas diferentes.

Em 2008, Peterson, Speer e McMillan desenvolveram e validaram uma Breve Escala de Senso de Comunidade (BSCS) correspondente à teoria de McMillan e Chavis (1986). A investigação revelou que o modelo de quatro fatores apresentou um ajuste superior aos dados do estudo em comparação ao modelo de um único fator, e constataram que as quatro dimensões do Sentido de Comunidade (satisfação de

necessidades, afiliação, influência e conexão emocional) podem ser consideradas como representantes do construto do SOC. Os autores sugeriram algumas implicações dessa investigação: ela apontou que o que pode ser questionado na teoria de McMillan e Chavis (1986) é a deficiência na medição e não sua deficiência teórica, e que o SOC se dá sob o caráter multidimensional e não unidimensional como proposto por críticos anteriores, não acreditam que ao modificarem as medidas do SCI (unindo-as a novos itens) surgirá uma nova dimensão que melhor descreva o SOC. Por fim, a Escala Breve de Sentido de Comunidade surge como o instrumento que mede e confirma estatisticamente o construto de Sentido de Comunidade de quatro fatores originalmente proposto por McMillan e Chavis (1986).

Autores italianos (Prezza *et al.*, 1999) criaram o ISCS (Escala Italiana de Senso de Comunidade), composta por um total de 18 itens, que avaliam diferentes aspectos do senso de comunidade percebidos pelos indivíduos, como identificação com o grupo, envolvimento, apoio social percebido e influência do grupo na vida dos participantes. Outras escalas foram sendo criadas para determinados contextos, como a PSCW (Escala de Senso Psicológico de Comunidade no Trabalho), composta por 48 itens em uma escala de resposta *Likert* de 5 pontos que avaliam seis fatores que representam as dimensões do PSCW: apoio do colega de trabalho, segurança emocional, sentimento de pertencimento, vínculo espiritual, orientação da equipe e dizer a verdade no contexto organizacional (Burroughs; Eby, 1998). Seus itens podem ser utilizados para comparar diferentes organizações, identificar áreas de melhoria e fornecer informações sobre o impacto do senso de comunidade na satisfação, no engajamento e no bem-estar dos funcionários.

Sobre a teoria da hipótese de Necessidade de Pertencimento (Baumeister; Leary, 1995), no ano de 1996, Schreindorfer e Leary desenvolveram a primeira versão da ENP (Escala da Necessidade de Pertencimento), contendo vinte e três itens (Schreindorfer; Leary, 1996). Porém ela foi reduzida para dez itens, após análise exploratória e confirmatória, com o objetivo de avaliar a medida que as pessoas desejam ser aceitas e pertencer a distintos grupos. Nos anos seguintes, diversas investigações foram realizadas utilizando a ENP e outros construtos relacionados ao desejo de contato social (Leary *et al.*, 2013; Mellor *et al.*, 2008), demonstrando a possibilidade de seu uso em diferentes áreas e contextos. Inclusive, essa escala já foi validada para o contexto brasileiro por Coelho *et al.* (2018).

Como veremos posteriormente, outro dificultador na unificação de uma medição confiável sobre o pertencimento é a diferenciação entre o estado e o traço de pertencimento (Allen *et al.*, 2021). A maioria das escalas avaliam o pertencimento como um estado, capturando apenas sentimentos efêmeros de pertencimento ou, ao contrário disso, a falta do pertencimento em determinada situação investigada (Walton, 2014; Walton; Brady, 2017).

Mahar, Cobigo e Stuart (2014) verificaram que o pertencimento era frequentemente investigado relacionando-o a outros indicadores, como por exemplo, o pertencimento escolar pode depender não só de conexões sociais, mas também de seu desempenho acadêmico, enquanto o pertencimento a um grupo religioso pode depender somente da quantidade de apoio que a pessoa recebe no grupo do qual faz parte. Os autores descobriram alguns aspectos comuns em todos os instrumentos analisados: o primeiro foi o fato de o sentimento de pertencimento ser baseado na percepção de um sujeito sobre sua forma de conexão com um grupo ou, então, com o lugar escolhido, e o segundo aspecto foi o fato de o sentimento de pertencimento depender das oportunidades de interação com os membros do grupo. Eles concluíram que os instrumentos parecem medir a mesma coisa: as oportunidades que uma pessoa tem de pertencer a um grupo desejado.

Outras escalas foram sendo construídas ao longo desses anos, inclusive que investigam o sentimento de pertencimento na adolescência, a fase que nos propomos a investigar. Vamos a elas.

4.2 As escalas de medição do pertencimento em adolescentes

Um fator importante é mensurar o pertencimento no ambiente escolar para compreender a realidade e, assim, poder transformá-la.

De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado em 2003 em 42 países, com a participação de 8.354 escolas e 224.058 alunos e alunas de 15 anos, foi constatado que a insatisfação dos estudantes com a escola varia entre 17% e 40% (Willms, 2003), entre os países participantes. Em média, aproximadamente um em cada quatro adolescentes foi classificado como tendo um baixo sentimento de pertencimento à escola, e cerca de um em cada cinco deles, níveis baixos de engajamento escolar. Esses números indicam que uma parcela significativa dos alunos e alunas não se sente conectada ou engajada em seus

ambientes educacionais, o que pode ter prejuízos para o seu desempenho acadêmico e bem-estar geral.

Embora anteriormente já tenhamos descrito algumas escalas de medição do Senso de Comunidade e do Sentimento de Pertencimento, numa revisão de escopo referente ao sentimento de pertencimento na adolescência relacionado à saúde mental, faixa etária que nos detemos nesse trecho do capítulo, Speranza (2021), além de fazer o levantamento de algumas escalas de medição, definiu-as resumidamente.

Quadro 3 - Escalas de medição do pertencimento na adolescência

NOME DA ESCALA	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
Psychological Subscale of the Sense of Belonging Instrument	Hagerty; Patusky (1995)	Instrumento composto por 18 itens e que utiliza escala Likert de 4 pontos. Avalia o sentimento de pertença a um determinado ambiente ou comunidade.	Pontuações mais altas indicam maiores níveis de sentimento de pertença.
Scale of Sense of Community in the School	Prati <i>et al.</i> (2017b)	Instrumento que se utiliza da escala Likert de 5 pontos que avalia o senso de comunidade (sentimento de pertença à comunidade).	Quanto maior a pontuação, maior o senso de comunidade.
Sense of Community Scale for adolescents (SoC-A)	Cicognani; Albanesi; Zani (2006)	Instrumento composto por 36 itens divididos em 5 subescalas para avaliar o senso de comunidade (sentimento de pertença à comunidade): -Sentimento de pertença (9 itens); -Apoio emocional e conexão na comunidade (6 itens); -Satisfação das necessidades e oportunidades para engajamento/envolvimento (7 itens); -Suporte e conexão emocional com os pares (10 itens);	Quanto maior a pontuação, maiores os níveis de “senso de comunidade”

		-Oportunidades de influenciar as pessoas (4 itens).	
Psychological Sense of School Membership (PSSM)	Goodenow's (1993)	Este instrumento que utiliza a escala Liikert, investiga o sentimento de pertença de adolescentes ao contexto escolar, através de dezoito itens.	A escala pode ser usada para identificar um sentimento de pertencimento versus alienação, bem como para identificar fatores sociais e contextuais que influenciam esse sentimento de pertencimento.
Classroom Sense of Community Scale (SoC-C)	Petrillo; Capone; Donizzetti (2016)	Instrumento composto por 36 itens que avalia o senso de comunidade de adolescentes no contexto da sala de aula. Avalia também o sentimento de pertença e outros elementos referentes a ele como engajamento nas atividades em sala de aula, percepção do apoio social, conexão emocional com os colegas e a percepção do próprio valor em um grupo.	
School Belongingness Scale	Arslan; Duru (2017)	Instrumento com 17 itens que avalia as percepções dos adolescentes sobre as relações sociais vividas, percepções sobre o pertencimento, se se sentem e o quanto se sentem valorizados, incluídos, aceitos pelos colegas e professores.	A escala também contém itens relacionados à saúde mental (como autoestima, satisfação com a vida e solidão)

Fonte: adaptado de Speranza, 2021.

Sobre o pertencimento escolar, há uma variedade de ferramentas de medição (Allen; Kern, 2017):

- Medida de Conectividade para Adolescente de Hemingway (HMAC): o HMAC (*Connectedness Measure for Adolescents*) foi desenvolvido por Karcher, em 1999. Karcher e Lee (2002) apresentaram a ideia de que a conexão pode ser compreendida em três aspectos distintos: pertencimento, que se refere à percepção do adolescente sobre o apoio social que geralmente recebe; parentesco, que se relaciona ao apoio percebido em relações específicas; e conexão, que aborda o nível de envolvimento e valorização do apoio específico e geral disponível. Com base nesses conceitos, o HMAC concentra-se no terceiro fator (conectividade) em três fontes principais: escola, professores e pares (colegas e amigos). Essa medida é composta por 74 itens que questionam o nível de envolvimento e preocupação do adolescente em relação a 15 contextos diferentes, abrangendo quatro domínios: família, amigos, escola e autoconsciência.

- Escala de Conectividade Escolar (SCS): a *School Connectedness Scale* - SCS (Parker; Lee; Lohmeier, 2008) é composta por 54 itens e avalia as relações com a escola, adultos e colegas, em três níveis diferentes: apoio geral (ou pertencimento), apoio específico (ou parentesco) e engajamento (ou conexão).

- Instrumento de Engajamento do Aluno (SEI): Essa medida (Appleton; Christenson; Furlong, 2008) permite entender o nível de envolvimento dos alunos em diferentes aspectos da vida escolar e como isso influencia sua motivação e atitudes em relação aos estudos. É composta por uma escala de 25 itens que avalia o engajamento dos alunos e alunas no ambiente escolar. Esse engajamento é medido através de seis subescalas: controle das tarefas escolares, motivação extrínseca, aspirações e metas futuras, apoio familiar para o aprendizado, apoio dos colegas para o aprendizado e a relação entre professor e aluno. Essa medida permite entender o nível de envolvimento dos alunos em diferentes aspectos da vida escolar e como isso influencia sua motivação e atitudes em relação aos estudos.

Outras medidas mais rápidas, entre quatro e oito itens também foram desenvolvidas (Mcneely; Nonnemaker; Blum, 2002; Bonny *et al.*, 2000; Ozer, 2005; Jacobson; Rowe, 1999; Mcneely, 2003; Brown; Evans, 2002; Moody; Bearman, 2004), porém ao mesmo tempo que são frequentemente utilizadas, são criticadas por serem muito breves, tornando outras (PSSM, SCS e SEI) as opções preferenciais para avaliações do pertencimento escolar.



5 BULLYING: AS MARCAS DE UMA DOR QUE PERDURA

*"Sempre precisei de um pouco de atenção
Acho que não sei quem sou, só sei do que não gosto..."*

Renato Russo - Teatro dos Vampiros

5.1 A escola como palco de conflitos e, também, da formação humana

As leis brasileiras indicam o papel fundamental da escola na formação do indivíduo e na construção da sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Dentre tantas finalidades que ela aponta para a educação brasileira destacamos as de *formar cidadãos com autonomia intelectual e capacidade de crítica e reflexão*⁵² (artigo 2º, inciso I); desenvolver o educando como pessoa e preparar para o *exercício da cidadania* (artigo 2º, inciso II); contribuir para a formação do cidadão nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, estéticos, éticos e *morais* (artigo 2º, inciso IV); desenvolver a *capacidade de se comunicar, de resolver problemas e de conviver em sociedade* (artigo 2º, inciso V); desenvolver a *capacidade de trabalhar em equipe* (artigo 2º, inciso VIII) e desenvolver a capacidade de *reflexão e ação frente aos problemas do mundo contemporâneo* (artigo 2º, inciso X). A LDB também estabelece que a educação escolar deve ser organizada de forma a garantir a formação integral do indivíduo, com base nos princípios de *igualdade, liberdade, solidariedade e respeito à diversidade*.

⁵² Grifo nosso, em todo o parágrafo, para destacar as questões que se referem à formação moral e ética, bem como à convivência.

A escola não pode compreender seu papel como aquele de apenas transmitir ou inculcar de forma autoritária tais valores no estudante ou mesmo esperar que o aluno ou aluna se comporte de maneira específica, geralmente de forma obediente e passiva, mas deve sim compreender seu papel como aquele de contribuir para que **se tornem**⁵³ morais, éticos, críticos e reflexivos. Nas palavras de Goergen (2007, p. 753):

Ninguém pode obrigar alguém à sujeição moral contra a sua vontade, nem mesmo mediante as mais severas ameaças ou sanções, pela simples razão de que a liberdade é condição *sine qua non* da moralidade. Obedecer às normas, seja por conforto ou temor, é condição suficiente para ser correto (em conformidade com as normas), mas não para ser um sujeito moral. A ação moral tem como pressuposto a livre escolha do sujeito. E essa condição de sujeito moral autônomo não existe a priori, nem pode ser simplesmente transmitida pela educação: é uma condição que deve ser conquistada e continuamente fortalecida ao longo de toda a vida. Ajudar nesse intuito é o sentido e o objetivo da formação moral.

Junto a essa reflexão, diversas pesquisas têm apontado que a escola, quer queira ou quer não, influencia a formação moral de crianças e adolescentes (Araujo, 1993; Devries; Zan, 1995; Tognetta, 2003; Vinha, 2000). Portanto, se é finalidade da educação formar pessoas autônomas, morais e éticas é fundamental que o ambiente seja compatível com tais valores, através de relações de respeito mútuo, de confiança e de cooperação (Piaget, 1932/1994) no ambiente escolar, seja com relação às autoridades ou com seus pares, uma vez que tais pesquisas apontam que o grande diferencial está na qualidade das relações vividas (La Taille, 2002), e que isso não se dá somente no seio familiar.

Mas falar em finalidade da formação moral é também falar em processos, uma vez que é como se pudéssemos dizer que, em moral, "meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos, não se ensina tolerância sem a prática do diálogo" (Menin, 2002, p. 97). Acreditamos que o mesmo acontece com o pertencimento; não será possível esperar que alunos e alunas se sintam pertencentes enquanto esse tecido social complexo e, ao mesmo tempo, potente que é a escola não lhes oferecer oportunidades para pertencer (Allen *et al*, 2021b). Assim, os conflitos interpessoais, inerentes às relações, sobretudo neste ambiente tão diverso como é a escola, deverão ser compreendidos como uma grande oportunidade de exercício da descentração, do diálogo e da cooperação, uma vez que

53 Grifo nosso.

é através dele "que as divergências de ideias e de pensamentos podem levar ao reconhecimento mútuo e à construção de valores como a solidariedade e a tolerância" (Oliveira, 2015, p. 72).

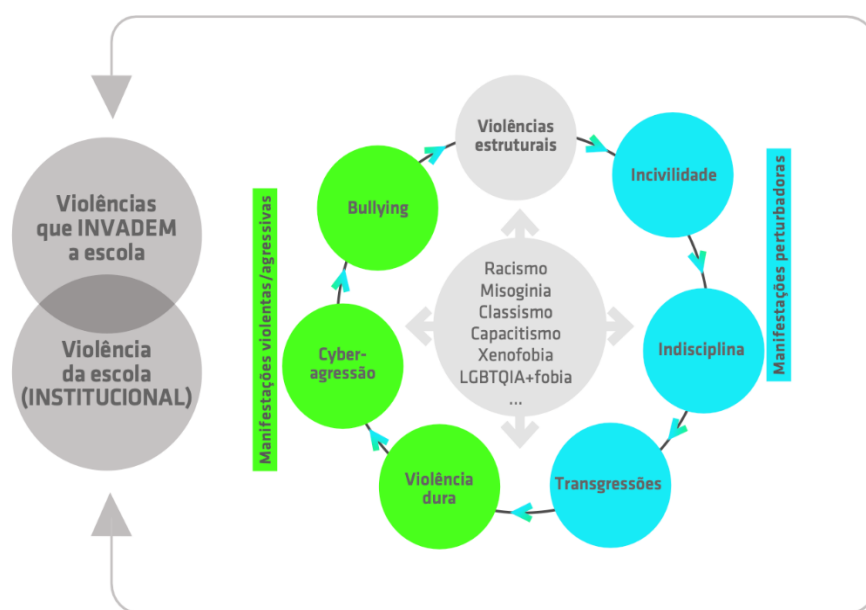
Lembremo-nos, no entanto, que diversas intervenções nos conflitos comumente utilizadas nos ambientes escolares (Vinha, 2003; Tognetta; Vinha, 2007) não colaboram para tal construção, pois se baseiam em evitá-los (através de imposição de regras, ameaças, coações, vigilância ou ocupação dos estudantes), ou então em contê-los (impondo soluções prontas, utilizando punições ou terceirizando a intervenção/resolução do conflito para especialistas ou familiares), ou ainda se baseiam na não intervenção, ignorando a existência do conflito, ou ainda utilizando ações pontuais que visam apenas demonstrar o incômodo da autoridade. Vale ressaltar que, a longo prazo, essas intervenções ou a falta delas nos conflitos podem contribuir para que esses e essas adolescentes apresentem dificuldades em emitir suas opiniões ou em argumentar em diversas situações, dificuldades em tomar decisões ou em ouvir e compreender diferentes perspectivas (Vinha *et al.*, 2011).

Assim, concluímos a convivência como sendo um "meio", uma vez que é através dela que tais valores - os desejáveis, os morais - sejam construídos, ao mesmo tempo que é também "fim", pois se almeja que essa convivência não seja qualquer convivência, mas sim ética. No entanto, essa convivência tem sido atravessada por diversos "problemas", inclusive em diversas formas, que têm sido confundidos entre si ou meramente compreendidos como questões de indisciplina (Ramos, 2014; Tognetta; Vinha, 2007; Oliveira, 2015; Lucatto, 2012). Por isso, como já destacado anteriormente, estratégias como as sugeridas na Declaração de Wingspread, são insuficientes e ineficazes se não estabelecerem também, de forma clara e concisa, estratégias eficazes para promover essa convivência saudável e construtiva.

Os principais problemas de convivência na escola foram conceituados, exemplificados, diferenciados e organizados por um grupo de pesquisadores do GEPEM (Vinha *et al.*, 2017), de forma a categorizá-los em dois grupos: as manifestações agressivas/violentas e as manifestações perturbadoras ou indisciplinadas. No entanto, a complexidade de tal contexto, estudos, reflexões e investigações têm ampliado o olhar sobre essas questões e resultaram numa figura que representa tais problemas e que fora publicada num relatório da D3e - Dados para um Debate Democrático na Educação, conduzido por integrantes do Grupo Ética,

Diversidade e Democracia na Escola Pública do Instituto de Estudos Avançados da Unicamp (GEDDEP-IdEA) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral (GEPEM) da Unesp/Unicamp.

Figura 6 - Problemas de Convivência



Fonte: GEPEM, 2023, *apud* Vinha *et al.*, 2023, p. 46.

As problemáticas de convivência, como bullying, indisciplina e transgressões afetam profundamente o ambiente escolar. As disparidades raciais, de gênero e socioeconômicas também se manifestam no ambiente escolar, refletindo-se nos níveis de desempenho, nas sanções e na ocorrência de bullying (Tognetta *et al.*, 2015). Este quadro representa um desafio considerável, uma vez que esses problemas de convivência têm naturezas diferentes e, portanto, necessitam de intervenções específicas. Para isso, educadores e educadoras, em todas as suas funções, desde a equipe de apoio e administrativa, passando pela equipe docente, até a equipe gestora, precisarão investir tempo em estudo e reflexão sobre esses aspectos, a fim compreenderem que toda e cada situação oferece-nos a oportunidade de construção da convivência desejada e da construção dos valores morais e éticos nos seres humanos que estão formando.

5.2 Um dos fenômenos da convivência: o bullying

Queremos, por ora, atentarmos a um fenômeno contido na figura anterior: o bullying.

Antes de tratarmos especificamente de sua caracterização e de seus mecanismos psicológicos, bem como de seus personagens, voltemos ao início do capítulo no qual apresentamos rapidamente as questões legais relacionadas à formação humana e à convivência. No ano de 2015, um "complemento" foi feito à LDB: a Lei nº 13.185/2015, conhecida como Lei Antibullying, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional, orientando as escolas a adotarem uma série de medidas para prevenir e combater o bullying, como a capacitação de professores e equipes pedagógicas para identificar, prevenir e responder a situações de bullying, a orientação de mães, pais e familiares para identificar sinais de bullying em seus filhos e filhas e para lidar com essas situações de forma adequada, a criação de mecanismos de comunicação e denúncia para que estudantes, pais e funcionários possam relatar casos de bullying e a implementação de programas de conscientização e prevenção ao bullying envolvendo toda a comunidade escolar. Por fim, a lei também estabeleceu que as escolas deveriam comunicar às autoridades competentes os casos de bullying que envolviam agressão física ou ameaça à integridade física ou psicológica dos alunos e alunas.

Mas por que dentre tantos problemas, inclusive descritos na figura anterior, atender-nos ao bullying? Primeiramente, vale ressaltar que, ao tratarmos do bullying neste capítulo, não diminuimos a importância e a gravidade dos outros problemas descritos, mas trataremos, por ora, dele, pois este é um dos constructos de nossa pesquisa.

Pode-se considerar que o primeiro registro do termo bullying em uma revista científica é um artigo de Frederic L. Burk, publicado em 1897. Entretanto, esse trabalho foi negligenciado por décadas (Smith, 2013). Em 1972, o psicólogo sueco Heinz Leymann publicou o livro "Mobbing - Agressão Psicológica no Trabalho", no qual cunhou o termo *mobbing* para descrever um tipo específico de agressão, caracterizado por agressões repetidas e sistemáticas de um grupo contra um indivíduo (Smith; Cowie; Olafsson, 2002; Liefvooghe; Davey, 2002). No entanto, o primeiro trabalho científico a definir o bullying foi o de Dan Olweus, que estudou o fenômeno por décadas e concluiu que o termo bullying era mais adequado para descrevê-lo, pois muitas pessoas relatavam sofrer agressões de uma única pessoa, e não de um grupo (Smith, 2013).

O professor de psicologia Dan Olweus, sueco, afiliado ao Centro de Pesquisa de Promoção e Saúde (HEMIL) da Universidade de Bergen, na Noruega, foi o primeiro a identificar o bullying como um fenômeno social. Na década de 1970, Olweus iniciou suas investigações tentando compreender as relações entre as vítimas e seus agressores. Seu primeiro estudo longitudinal, ocorrido entre 1973 e 1978, acompanhou um grupo de crianças do Ensino Fundamental por cinco anos, a fim de investigar o fenômeno do bullying, embora ainda sem ter o interesse das instituições escolares. Na década de 1980, três adolescentes de 10 a 14 anos cometeram suicídio, e tais situações pareceram estar relacionadas às situações graves de vitimização. Infelizmente, foi através desses casos que as instituições e a sociedade abriram os olhos para a necessidade de se realizar pesquisas acerca desse tipo de violência. Depois de pesquisas que envolveram muitos estudantes, professores e professoras e familiares, Dan Olweus, em 1993, criou um programa de combate ao bullying, o "*Olweus Bullying Prevention Program*" (Olweus; Limber, 2010), com uma abordagem abrangente para prevenir e reduzir o bullying nas escolas.

Essas pesquisas foram um marco na história dos estudos e pesquisas referentes ao bullying, pois foi Olweus (1993, p. 9) o primeiro a apresentar uma definição clara e concisa do fenômeno, caracterizando o bullying como "um comportamento agressivo intencional repetido que ocorre sem provocação evidente, envolvendo um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima".

Passemos, então, a compreender as características que diferenciam o bullying de outros conflitos que possam existir entre as pessoas. O termo "bullying" não tem uma tradução oficial para o português. Inclusive o termo em inglês oferece-nos uma compreensão rápida, mas que pode direcionar-nos a um olhar simplista ou até parcial e/ou tendencioso do fenômeno se não nos aprofundarmos em compreender além, compreender os mecanismos psicológicos que estão por trás dele.

O termo deriva do inglês *bully* que, se analisado como substantivo, significa "valentão" e, se analisado como verbo (*to bully*), significa "intimidar". É exatamente neste ponto que se pode desenvolver uma compreensão parcial e tendenciosa: pensar que de um lado há um garoto ou garota forte e "valentão/valentona" que intimida outros, o que, inclusive, pode sugerir que do outro lado há uma vítima, pobre, indefesa e "coitadinha". Assim, haveria uma dicotomia: o maldoso X o inocente. Vale ressaltar aqui que isso também não caracteriza que haja uma concordância de nossa parte com a intimidação, nem tampouco que estejamos culpabilizando a vítima, mas

sim que, enquanto pesquisadores e pesquisadoras e educadores ou educadoras, precisamos aprofundar nosso olhar para que a compreensão acerca do fenômeno seja a mais completa possível, para que assim também a intervenção possa atingir todos os aspectos, inclusive a motivação da intimidação, distanciando-se de uma ação - apenas - local e pontual de intervenção, por vezes inadequada (exatamente por não compreender a complexidade dos mecanismos psicológicos dos envolvidos).

Bullying, portanto, pode ser definido como ações sistemáticas, intencionais e repetidas entre pares que apresentam uma desigualdade de poder (física, econômica, psicológica ou de status social⁵⁴), ocorridas perante um público, longe dos olhos da autoridade (Olweus, 1993; Fante, 2005; Del Barrio, 2003; Avilés Martínez, 2006a, Tognetta; Vinha, 2010).

A primeira característica é o fato do bullying ocorrer entre pares, ou seja, entre pessoas de igual hierarquia. Este é um aspecto bastante relevante da intimidação, uma vez que compreendemos o quanto "o outro" é necessário na constituição da identidade do sujeito (Taylor, 1997; Ricoeur, 2014). Para Paul Ricoeur (2014) a identidade não é algo genético, hereditário ou mesmo dado por alguém a outrem, mas ele a compreende como algo construído ao longo da vida, através da interação com os outros. Ele faz uma diferenciação entre a ipseidade e a alteridade, sendo que a primeira se refere à identidade própria, ao "si mesmo". É como uma experiência interna e subjetiva do indivíduo, sua consciência de si mesmo como sujeito. Ele, porém, está interessado em ir além de uma concepção puramente individualista da identidade e procura entender como a ipseidade se desenvolve e se relaciona com a alteridade. Essa, por outro lado, envolve uma experiência do outro, uma consciência da diferença em relação a si mesmo. Refere-se à capacidade de consideração e respeito à individualidade e à subjetividade dos outros. Ricoeur (2014) argumenta que a verdadeira compreensão de si mesmo não pode ocorrer isoladamente, mas através da relação com o outro. A alteridade desafia a tendência para o egocentrismo e incentiva a empatia e a consideração pelas perspectivas e experiências dos outros. Para ele, a identidade é o resultado da tensão entre essas duas dimensões, uma vez que argumenta que a verdadeira compreensão de si mesmo só é possível através do diálogo e da interação com o outro. Ainda sobre essa consideração ao outro, Ricoeur

⁵⁴ Exemplificando, "status social", neste caso, é como dizer que há uma diferença na popularidade de determinadas crianças ou adolescentes perante o grupo, os mais e os menos populares, os mais e menos famosos, os mais e menos admirados.

(2014) traz a ideia de solicitude, que está relacionada ao cuidado ético para com o outro e à responsabilidade interpessoal, uma vez que, para ele, a noção de solicitude reflete a interdependência fundamental entre os seres humanos. Por fim, ele destaca a importância da interação interpessoal e do cuidado ético como componentes essenciais na construção de uma vida ética e na compreensão mais profunda da condição humana (Tognetta; Avilés Martínez; Rosário, 2014).

Uma importante questão é que o impacto positivo de tais relações no desenvolvimento social e pessoal são minimizados significativamente quando as intimidações acontecem (Sánchez; Ortega; Menesini, 2012), pois:

O grande problema é que, por um outro lado, a conduta de bullying, enquanto um conflito, é um perigo a estima de si, ou seja, ao valor que nos damos: quem sofre bullying tem uma grave alteração na estima que tem de si mesmo, ou do valor que se atribui tanto para baixa-estima como para alta, como a não reconhecer em si um valor ou que os outros também precisam ser valorizados (Tognetta, 2005, p. 3,4).

Algumas investigações (Tognetta; Bozza, 2012; Tognetta; La Taille, 2008) que têm se dedicado a compreender em como são as representações que os indivíduos têm de si mesmo⁵⁵ e, portanto, como se veem diante do outro indicam que tais representações constituem uma espécie de sistema onde as referências pessoais se organizam (Bariaud, 1997), e outras investigações relacionadas aos personagens envolvidos em situações de bullying (Sagone; Licata, 2009) indicam que quem mais se preocupa com sua autoimagem perante os outros são os alvos. Fato é que o impacto positivo de tais relações no desenvolvimento social e pessoal é minimizado significativamente quando as intimidações acontecem (Sánchez; Ortega; Menesini, 2012).

Mas é preciso ir além, compreender, também, que há uma relação entre a forma com que o sujeito se vê, as representações que tem de si mesmo e, portanto, dos valores integrados à sua personalidade e o reconhecimento dos sentimentos alheios. Tognetta e Bozza (2012) verificaram em sua investigação que há uma correlação entre estar envolvido em situações de cyberbullying e ter representações de si mais individualistas, o que pode indicar que "qualquer pessoa pode reconhecer o dever moral, mas o reconhecimento dos sentimentos daqueles acometidos por

⁵⁵ As representações que o sujeito tem de si mesmo nunca serão neutras, são repletas de julgamento e são construídas pela influência de alguns fatores. Segundo La Taille (2006b), elas têm como fontes o julgamento dos outros, sejam eles positivos ou negativos, as pessoas que admiram, seus próprios sucessos e fracassos e as auto expectativas ou o padrão pelo qual julgam a si mesmos (La Taille, 2006b).

injustiça ou pela falta de generosidade só é possível àqueles cujas imagens admirem e aspirem a esses mesmos valores" (Tognetta; Avilés Martínez; Rosário, 2014, p. 291). Assim, concluímos que essa primeira característica, embora pareça desimportante, não o é. Pelo contrário, pois "é precisamente nesse espaço da identidade que se buscam formas de vida boa e feliz, que surgem os nutrientes com os quais trabalhará o "ethos" dialógico, que aparecem o desacordo e a crítica, que se realizam as criações morais" (Puig, 1998, p. 134).

Outras características desse tipo de vitimização e que estão intimamente ligadas à primeira é que, embora ocorra entre pares, há um desequilíbrio de poder entre autor ou autora e alvo (Avilés Martínez, 2003; Fante, 2005; Olweus, 2007; Tognetta, 2005b; Tognetta; Vinha, 2008), que pode se configurar por questões físicas, psicológicas ou posições sociais, e também o fato do alvo se ver como um sujeito frágil (Tognetta; Vinha, 2008). Crianças e adolescentes que são alvos de autores e autoras não se veem com valor (Olweus, 1997), portanto são percebidos como mais "fracos". O termo "são percebidos", utilizado na sentença anterior, traz um aspecto que é preciso considerar ao analisarmos essa característica especificamente, porque, conforme afirmam Del Barrio *et al.* (2005), não é o alvo que é diferente, mas sim o grupo que o percebe e o classifica como tal. Eles e elas dificilmente conseguem pedir ajuda, pois além de vergonha e medo de piorarem as intimidações, sem estima de si, sobretudo nesta fase crucial para a construção da identidade, acreditarão que são quem dizem que são e, pior, que devido a isso se veem merecedores de terem tais tratamentos (Graham; Juvonen, 1998; Tognetta, 2012; Avilés Martínez, 2013), chegando a uma espécie de "conformismo" (Tognetta, 2005b).

Os alvos - ou vítimas, no entanto, segundo Avilés Martínez (2006a; 2006b), podem ser classificadas entre vítimas provocadoras (aqueles e aquelas que reagem de forma provocativa, através de atitudes de irritação ao autor ou autora), reativas (que com o objetivo de diminuir sua vulnerabilidade respondem imediatamente a vitimização, que porém nem sempre atinge ao objetivo) e as vítimas agressivas (que direcionam a violência sofrida a outra pessoa ou outras pessoas, para demonstrar sua força e poder). Independente da classificação em que se enquadram, ser alvo de uma vitimização sistemática e repetida gera prejuízos a curto e longo prazo, pois podem acarretar alterações psíquicas, dificuldades no processo escolar, nas relações interpessoais e desencadear doenças físicas e emocionais, afetando sua saúde física e mental, portanto sua qualidade de vida no geral (Vieira *et al.*, 2020). Seu sentimento

de insegurança aumenta, sofrem com sintomas de pânico e ansiedade, começam a apresentar problemas como sono e tristeza constante (Garaigordobil; Oñedera, 2009). Podem sofrer de depressão, Síndrome de Bournout, uso e abuso de substâncias, diminuição do bem-estar e podem desencadear problemas cardíacos e diabetes (Marques *et al.*, 2019). Outros autores (Silva; Borges, 2018), inclusive, lembram que sentimentos negativos podem ser desencadeados nos alvos/vítimas, como agressividade ou até mesmo o sentimento de vingança, pressupondo que possam reproduzir essa violência mais tarde e que, em casos mais graves, pode-se chegar ao homicídio ou suicídio. E, por fim, algumas vítimas podem apresentar o que se denomina “*blank face*” nas situações de agressões: um rosto inexpressivo, denotando a falta de autoconhecimento sobre as próprias emoções (Berdondini; Dondi, 1999).

E, pensando no futuro, pessoas que sofreram bullying na infância, quando adultos são mais propensos a sofrerem de depressão e apresentarem baixa autoestima e, quanto mais jovens tiverem sofrido bullying, maior a chance de, quando adultos, terem problemas relacionados a comportamentos antissociais, estabilidade no trabalho e relacionamentos afetivos duradouros e estáveis (Camargos; Dos Reis; Carvalho, 2021). Consequências também verificadas por outros autores: eles tenderão a se ver como inferiores em novas relações estabelecidas (Tognetta; Vinha, 2008), poderão apresentar depressão e baixa autoestima (Garaigordobil; Oñedera, 2009), poderão apresentar comportamentos de risco, que afetarão suas relações sociais e sua satisfação com a vida e, ainda, sua presença na universidade (Sarsoza; Urzua, 2015); possivelmente poderão apresentar dificuldades em fazer escolhas e tenderão a continuar num círculo vicioso de vitimização, talvez não mais em situações de bullying, mas novamente no papel de vítimas, agora, em seus relacionamentos afetivos (Fante, 2005).

Mas, talvez, nos perguntemos se há o que fazer, por parte da própria vítima, para acabar com esse sofrimento. Uma pesquisa realizada em 35 escolas do Reino Unido durante dois anos (Cowie *et al.*, 2002; Smith *et al.*, 2004) investigou as razões pelas quais algumas vítimas de bullying continuam a ser vítimas, enquanto outras escapam do fenômeno. Os alunos que relataram ter escapado usaram estratégias eficazes, como fazer novos amigos ou até mesmo se tornar amigos do agressor. Por outro lado, as vítimas contínuas ausentaram-se mais das aulas, o que as distanciou ainda mais dos colegas e foram elas as que mais se culpavam e sofreram em silêncio. Algumas não tinham amigos confiáveis, enquanto outras imaginavam que todos os

colegas apoiavam os autores ou autoras da vitimização. Por fim, os dados sugeriram que a baixa autoestima e ineficientes habilidades sociais podem dificultar a tomada de medidas para escapar do bullying. Além disso, o fato de ser vítima constante pode reduzir ainda mais a autoestima da pessoa (Tognetta; Vinha, 2009; Tognetta, 2012; Avilés Martínez, 2013), gerando um círculo vicioso que se apresenta pelo fato do bullying diminuir a autoestima, o que torna a pessoa mais propensa a ser vítima.

Depois de compreender alguns aspectos de um dos personagens dessa vitimização entre pares - o alvo ou vítima - é importante lembrar que "do outro lado da corda", mesmo que sem peso da hierarquia, mas pelo desequilíbrio de poder que existe, tem o autor ou autora do bullying que, apesar de terem sua inteligência bem desenvolvida, apresentam um certo "maquiavelismo" (Sutton; Smith; Swettenham, 1999; Gini, 2006). No entanto, como já alertado anteriormente, é necessário muito cuidado ao analisarmos tal característica, o que pode nos tendenciar a culpabilizar o autor e, por conseguinte, pensar em "simples" punição ou expiação. Na verdade, aparentemente motivado pela busca de poder e status perante o grupo (Del Barrio *et al.*, 2003; Del Barrio, 2006; Fante, 2005; Tognetta *et al.*, 2010; Salmivalli, 2014), ele ou ela escolhe criteriosamente as vítimas com características submissas (Schwartz *et al.*, 1997), inseguras sobre si mesmas (Salmivalli; Isaacs, 2005) e/ou, por fim, que sejam rejeitadas pelo grupo (Hodges; Perry, 1996), porque tem a intenção de fazê-lo sofrer, de fazê-lo menor perante os outros e perante si mesmo, objetivando se perceber de uma maneira envaidecida (Juvonen; Graham, 2014). Os autores ou autoras até têm competência moral para julgar fatos e pessoas, mas falham em algo fundamental para o agir moral: a compaixão moral e a sensibilidade moral (Gini; Pozzoli; Hauser, 2011; Tognetta; Rosário, 2013), têm baixos níveis de empatia (Olweus, 1993; Smith *et al.*, 1993; Ortega, Sánchez; Menesini, 2002; Menesini *et al.*, 2003; Caravita, Di Blasio; Salmivalli, 2009) ou de empatia calorosa⁵⁶, que segundo alguns autores (Smith *et al.*, 1993; Sutton; Smith; Sweetteen Ham, 1999; Garaigordobil; Oñedera, 2009) refere-se ao conhecimento e ciência, por parte dos autores de bullying, sobre o que sente a vítima, mas, ao mesmo tempo, sobre a incapacidade de sentir junto a ela. Pode-se denominar essa baixa sensibilidade ao sofrimento alheio como indiferença (Menesini *et al.*, 2003) ou como a falta de sentimentos negativos e de culpa quando se comete algum dano a alguém, ou ainda

⁵⁶ Tradução nossa.

a falta de vergonha em situações de maus tratos (Menesini; Camodeca, 2008; Garaigordobil; Oñedera, 2009).

Albert Bandura, psicólogo e pedagogo canadense, destacou-se como pesquisador da teoria da aprendizagem social. Ao estudar psicologia clínica, desenvolveu o conceito de Desengajamento Moral. Para ele, as pessoas utilizam-se de tais mecanismos para justificar seus "atos imorais ou não morais", sem sofrer a angústia da autocondenação, seria como racionalizar a conduta não adequada e, segundo alguns pesquisadores (Menesini; Camodeca, 2008; Almeida; Correia; Marinho, 2010; Tognetta; Rosário, 2013), é possível analisar como esses autores ou autoras se engajam ou desengajam moralmente.

Bandura definiu oito mecanismos de desengajamento moral, que serão explicados brevemente (Bandura *et al.*, 1996; Bandura, 2015):

- *justificativa moral*: a pessoa justifica suas ações como sendo moralmente corretas, a atitude é aceitável, pois a conduta do outro é considerada antissocial; por exemplo, um agressor pode justificar suas ações dizendo que a vítima "merecia" ser maltratada;
- *linguagem eufemística*: a pessoa usa linguagem que torna suas ações menos ofensivas, as atitudes são mascaradas; por exemplo, um agressor pode dizer que "brincou" com a vítima, em vez de dizer que a maltratou.
- *comparação vantajosa*: a pessoa compara suas ações com as de outras pessoas que são consideradas piores, dessa forma suas atitudes são "menores", uma vez que outras poderiam ser piores; por exemplo, um agressor pode dizer que não é tão ruim quanto outros agressores.
- *difusão de responsabilidade*: a pessoa divide a responsabilidade de suas ações com outras pessoas, porquanto as ações advêm de questões sociais ou de outros diminuindo sua responsabilidade pelo ato; por exemplo, um agressor pode dizer que estava apenas seguindo ordens.
- *deslocamento de responsabilidade*: a pessoa atribui a responsabilidade de suas ações a outras pessoas ou circunstâncias, é como se a intenção de prejudicar não pertencesse ao autor; por exemplo, um agressor pode dizer que foi a vítima que o provocou;
- *distorção das consequências* (minimização, ignorância ou distorção das consequências): as atitudes não morais são para o bem da vítima, a pessoa minimiza, ignora ou distorce as consequências negativas de suas ações para torná-las menos

graves; por exemplo, um agressor pode dizer que a vítima não ficou tão machucada;

- *desumanização da vítima*: a pessoa trata a vítima como se não fosse humana, a atitude justifica-se pela retirada da qualidade humana da pessoa, o que torna mais fácil infligir-lhe sofrimento; por exemplo, um agressor pode dizer que a vítima é um "lixo" ou um "inseto";
- *atribuição de culpa*: ocorre quando a pessoa atribui a responsabilidade de suas ações à vítima; por exemplo, um autor pode dizer que a vítima "provocou" a agressão.

Dessa forma, já podemos ter em mente que autores em situações de bullying utilizam mais mecanismos de desengajamento moral que as vítimas (Bacchini *et al.*, 1998; Caprara; Patorelli; Bandura, 1995; Tognetta; Rosário, 2013). Os autores ou autoras apresentam um estado emocional frio e sentimentos positivos de autoaprovação diante de sua própria conduta negativa (Boulton; Underwood, 1992).

Tais vitimizações podem dar aos autores ou autoras um reconhecimento ou validação social momentâneos (ou que se estenderá por um certo período), porém tal qual os alvos, poderão ter consequências no futuro. Ainda no período escolar poderão perceber-se isolados, sozinhos e sem a companhia de seus seguidores e, junto a isso, é possível que apresentem fracasso e abandono escolar (Fante, 2005). Apresentam mais probabilidade de uso de drogas lícitas e ilícitas e de se envolver em delitos ou criminalidade (Garaigordobil; Oñedera, 2009; James, 2010). No Brasil, um estudo com base na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PenSE, 2015) encontrou resultados preocupantes (Mello *et al.*, 2018). O estudo mostrou que adolescentes que praticam bullying são mais propensos a relatar solidão, insônia e poucas amizades, e que tendem a usar tabaco, drogas e álcool. Para o futuro um pouco mais distante, possivelmente continuarão apresentando padrões violentos nas relações durante toda a vida, com parceiros e filhos (James, 2010) e, conseqüentemente, poderão ter dificuldades em manter relações estáveis e duradouras, principalmente pelo fato do parceiro ou parceira se recusar a vivenciar papéis submissos, baseados em humilhação e sarcasmo (Juvonen; Graham, 2001; Swearer; Doll, 2001).

Fato é que todos os envolvidos em situações de bullying são prejudicados. Um estudo realizado com 11.110 estudantes de 168 escolas da União Europeia (Barzilay *et al.*, 2017) buscou analisar as relações entre os tipos de bullying (verbal, físico e

relacional)⁵⁷ e tentativas/ideações suicidas, analisando os contextos de risco (ansiedade e depressão) e de proteção (suporte parental e entre pares). Os dados revelaram que o bullying físico aumenta em 39% o risco de ideações suicidas em adolescentes, e que esse risco aumenta para 63% se o adolescente também sofre de ansiedade ou depressão e tem pouco apoio parental. O bullying relacional também aumenta o risco de tentativas suicidas em 28%, e esse risco sobe para 220% se o adolescente tem pouco apoio parental.

Uma outra característica é a repetição, que divide opiniões entre pesquisadores. Apesar de Olweus (1993) tê-la apontado como um fator decisivo para o "diagnóstico" de uma situação de bullying, ela pode assumir um aspecto subjetivo. Quando uma situação de vitimização acontece mais de uma ou duas vezes, ou ainda é constante, sua gravidade e prejuízos crescem na mesma medida. Porém, Smith (2013) alerta que uma única ameaça, dependendo de sua força e forma, pode ser tão prejudicial quanto outras mais. Corroborando com essa reflexão, Juvonen e Graham (2014) também compreendem que uma única situação com caráter traumático já pode gerar expectativas negativas, por parte dos alvos, de novos ataques, gerando medo e ansiedade. Dependendo da intensidade da intimidação, o alvo poderá evocar em sua mente cada vez que estiver frente a frente com o autor, gerando expectativas e medos de vivenciar novas situações de intimidação (Del Barrio *et al.*, 2005). Segundo Fernandes e Dell'Aglio (2023, p. 191), "a repetição de uma ação prejudicial é claramente uma indicação muito forte de que houve a intenção do agressor", e elas continuam trazendo uma questão pertinente, "o fato é que a repetição não é essencial para conceituar o *bullying*, já que pode não estar presente em algumas situações". Em compensação, Avilés Martínez (2006a), insiste na repetição e que ela não necessariamente precisa acontecer da mesma forma e na mesma configuração, mas que pode ter caráter visível (quando o alvo é regularmente atacado pelo autor) e caráter invisível, quando a intimidação continua, sobretudo, pelo medo gerado pelas evocações das situações vividas (Wrege, 2017). Portanto, a repetição ser compreendida de forma objetiva (pela quantidade de vezes) ou de forma subjetiva (pelas sensações contínuas que causa ao alvo) não exclui o fato de configurar mais

⁵⁷ Os autores classificaram os tipos de vitimização nessas três categorias: física, verbal e relacional. Alguns exemplos de itens que, para os autores, se configuram como o físico: "outros empurraram, bateram ou chutaram você"; itens que se referem ao verbal: "outros te chamaram de determinados nomes"; e o relacional pode ser exemplificado como: "outros espalham boatos sobre você".

um aspecto grave desse tipo de intimidação, pois além de gerar o medo e a insegurança através de pensamentos como “quando e como será a próxima vez?” fortalece a autoimagem empobrecida do alvo, devido à recorrência, que o autor ou autora estão tentando mostrar a ele mesmo e aos espectadores (Tognetta, 2005).

O bullying, propositalmente, acontece em momentos e locais onde o alvo esteja indefeso, ainda mais por não haver presença da autoridade, pois na presença de adultos alguns aspectos característicos do fenômeno ficariam em jogo, devido a intervenção que provavelmente ocorreria para acabar com o ato em si. É fato que o autor, com base em seu objetivo de ferir o outro e ganhar status perante o grupo de pares, não deseja ser observado, para poder consolidar sua imagem de poder perante seus pares, bem como a imagem ruim que deseja disseminar sobre o alvo. Embora, essa questão possa denotar que então um dos caminhos para a diminuição ou erradicação do bullying seja a vigilância e a intervenção adulta, não há como desconsiderar que isso não resolve a questão motivadora do bullying, a relação em desequilíbrio e as autoimagens tanto do alvo quanto do autor e, ao contrário disso, é possível que os autores esquematizem de forma ainda mais meticulosa e articulada situações de intimidação para burlarem a vigilância e não serem “pegos”.

As características já mencionadas foram a paridade, o desequilíbrio de poder entre autor e alvo, a intenção de ferir, a repetição e acontecer escondido aos olhos da autoridade. Por ora, trataremos de uma questão bastante importante que engloba um terceiro personagem, para além de autor e alvo, e que dá eco a intenção do autor em alimentar sua imagem de poder e diminuir a imagem do alvo na presença do público: a necessidade de se ter um espectador ou espectadores, formado por seus pares.

Embora o termo espectador possa denotar a ideia de alguém que tem uma função passiva, “apenas” assistir sem nada fazer, já é algo bastante importante na dinâmica do fenômeno. Mas vamos à compreensão mais a fundo do papel experimentado e exercido por este terceiro personagem.

Como um fenômeno grupal (Salmivalli *et al.*, 1996; Salmivalli, 2010; Salmivalli; Peets, 2010), cada sujeito pode assumir o papel de autor, alvo e de observador ou espectador (Ortega-Ruiz; Del Rey; Casas, 2016; Salmivalli, 1999). Esses últimos são os que formam a maior porcentagem de participantes, se comparados com os primeiros (Cuevas Jaramillo; Marmolejo Medina, 2016; Lytle; Bratton; Hudson, 2021), eles e elas assumem uma participação cuja porcentagem fica em torno de 60% e 80% (Avilés Martínez, 2006b). Vários autores (Tognetta; Bozza, 2010; Tognetta, 2011;

Avilés Martínez, 2013) indicam que a maioria dos espectadores tem ciência sobre as situações e características do bullying, mas que não concordam com tais atitudes (Rigby; Slee, 1993; Charach; Pepler; Ziegler, 1995), podem não agir por medo de tornarem-se a próxima vítima (Chaux, 2012) ou, então, por quererem manter seu status perante o grupo (Salmivalli *et al.*, 1996; Juvonen; Galvan, 2008) e, assim, igualar-se aos colegas mais populares (Hawkins; Pepler; Craig, 2001).

Com base nas tantas possibilidades de atuações frente à intimidação, eles podem ser categorizados em diferentes papéis e/ou funções. Diversos autores se dedicaram a estudá-los e categorizá-los; centraremos-nos em alguns.

Obermann (2011), classificou os espectadores em quatro grupos: o primeiro formado pelos que agem apenas como espectadores, assistindo a cena; o segundo grupo constituído pelos que tendiam a ajudar as vítimas de maltrato; o terceiro composto por aqueles e aquelas que se sentiam culpados, mas nada faziam para ajudar e, por fim, o quarto e último grupo continha aqueles e aquelas que se mostravam indiferentes, sem demonstrar empatia alguma à vítima. Maiores níveis de desengajamentos morais (Tognetta; Rosário, 2013), foram encontrados neste último grupo, formado por aqueles e aquelas que não se envolviam com a situação, nem com a possibilidade de colaborar com a vítima, nem tampouco sentiam-se culpados por nada fazerem.

Outro autor (Campuzano, 2016) classificou os espectadores em três grupos:

- espectadores defensores: que defendem a vítima, manifestando oposição ao maltrato, denunciando às autoridades ou mesmo recriminando ou enfrentando diretamente o autor;
- espectadores cúmplices ou passivos: são aqueles e aquelas que presenciam o maltrato, mas que não denunciam, não enfrentam, sobretudo por medo do autor ou de se verem acometidos em problemas;
- espectadores encobridores⁵⁸: aqueles e aquelas que não fazem denúncia alguma, pois são próximos dos autores ou autoras e sentem inclusive beneficiados em assistir tais cenas de maltratos, pois “(...) evocam uma exaltação extraordinária no grupo de indivíduos que o observam e que com ele se identificam”⁵⁹ (Campuzano, 2016, p. 24).

⁵⁸ Tradução nossa.

⁵⁹ Texto em espanhol: “(...) evocan una exaltación extraordinaria en el grupo de individuos que lo observan y que se identifican con él” (Campuzano, 2016, p. 24).

Herrera-López, Anama e Eraso (2022) validaram uma escala que sugere, não mais três ou quatro categorias, mas cinco categorias de espectadores, sendo:

- *espectadores pró-agressores*: são aqueles e aquelas que apoiam os autores, rindo, falando sobre o maltrato, principalmente, quando se estragam pertences da vítima e eles e elas geralmente jogam e brincam com os autores ou autoras para evitar se tornarem vítimas (Volk *et al.* 2016);
- *espectadores defensores*: aqueles e aquelas que tentam impedir a continuação da intimidação, principalmente quando o maltrato é físico, pois entendem que isso é mais grave que outras formas de violência (Thornberg; Landgren; Wiman, 2018);
- *espectadores indecisos*: são os que “não sabem como atuar”, pois não se sentem confiantes ou julgam não ter conhecimentos suficientes para atuar em casos de bullying como defensores (Midgett *et al.*, 2017). Eles também podem se sentir indecisos em suas tomadas de decisões (Yang; Kim, 2017), pois têm medo de serem atacados ou se tornarem vítimas futuras (Midgett *et al.* 2017);
- *espectadores indiferentes*: aqueles e aquelas que são passivos, não prestando atenção ao maltrato, ou fingindo não ver e seguindo suas atividades normais (Waasdorp; Bradshaw, 2018). Herrera-López, Anama e Eraso (2022) perceberam em sua investigação uma alta correlação entre o papel de indiferença e o de pró-agressor, o que pode sugerir que, possivelmente, os indiferentes possam decidir apoiar o agressor para não se tornarem vítimas do mesmo assédio.
- *espectadores não implicados*: embora essa categoria possa se assemelhar à anterior, aqui agrupam os estudantes que não são conscientes das situações de *bullying* e acreditam que tudo está bem, negando a violência (Postigo *et al.*, 2019). Esse tipo de espectador apresenta um alto grau de desconhecimento e dificuldade de identificar situações de intimidação, sugerindo que será preciso trabalhar para ajudá-los primeiramente a reconhecer uma situação de bullying.

No entanto, uma das categorizações mais utilizadas na literatura, inclusive na qual nosso instrumento está baseado, como veremos no próximo capítulo, é a de Salmivalli *et al.* (1996), que os organizou da seguinte forma:

- *espectadores reforçadores*: aqueles e aquelas que se fazem presentes no ato da intimidação e que, mesmo não atacando o alvo de forma direta, retroalimentam a situação com palavras, gestos, aplausos e risadas (Cuevas Jaramillo; Marmolejo Medina, 2016; Salmivalli, 1999);

- *espectadores assistentes*: são aqueles e aquelas que participam da intimidação auxiliando o autor principal, como por exemplo, segurar a vítima, bloquear a passagem para não deixá-la escapar da intimidação (Salmivalli, 1999);
- *espectadores passivos*: são os que se mantêm neutros, não "tomam partido de nenhum lado", podem até fingir que não veem ou que nada está acontecendo e não se envolvem nem na intimidação nem na defesa do alvo, mas que, de certa forma, dão uma espécie de aprovação silenciosa (Cuevas Jaramillo; Marmolejo Medina, 2016; Salmivalli, 1999);
- *espectadores defensores*: são os que defendem a vítima (ou buscando ajuda com colegas, professores e outros adultos, denunciando ou, até mesmo, enfrentando o autor). Ele e ela assumem para si, inclusive, a possibilidade de consolar a vítima, sobretudo encorajando-a a denunciar e buscar ajuda junto aos seus professores, coordenadores, orientadores ou diretores (Salmivalli, 1999). Sobre esse papel do espectador, Sainio *et al.* (2010) ainda alertou que com esse apoio e proteção o alvo poderá se sentir melhor.

Alguns autores agrupam os espectadores assistentes e reforçadores em uma única categoria, uma vez que as duas ações convergem para o objetivo de apoiar a intimidação e, portanto, podem ser denominados como "espectadores ativos" (Cuevas Jaramillo; Marmolejo Medina, 2016) ou "espectadores pró-bully" ou "espectadores pró-agressores" (Jungert; Piroddi; Thornberg, 2016; Xie; Ngai, 2020).

Olweus (1998) aponta questões importantes acerca dos espectadores, visto que convivem com autores e alvos diariamente. Segundo o autor, são bem informados sobre os casos de intimidação dos colegas, são capazes de identificar possíveis alvos, conhecem os locais "mais adequados" e mais frequentes às intimidações e de que forma o maltrato ocorre. Ele (Olweus, 1998) ainda afirma que vivenciar ou tampouco presenciar esse tipo de intimidação também afeta os espectadores, da mesma forma que aos autores e alvos. Apesar do maltrato não lhe ser direcionado, espectadores estão moralmente envolvidos na participação em convenções ou crenças enganosas de que devem permanecer calados, inertes e indiferentes. Dessa forma, poderão ter modificadas suas percepções e crenças de como devem ser a convivência e as relações interpessoais, uma vez que a troca de afetos e sentimentos percebidas no maltrato pode afetar muito a sua personalidade. O autor sugere ainda que um problema de dissonância moral e de culpa pode ser provocado na mente do espectador, por lhe ser pedido e/ou exigido que aplauda, concorde, ria, ou, pelo

menos, ignore uma crueldade pela qual não é responsável como agente, mas como consentidor.

O fato é que os espectadores estão como que "presos em um dilema social" (Salmivalli, 2010, p. 117), posto que entendem que o bullying é prejudicial e, portanto, algo precisa ser feito, enquanto, por outro lado, preocupam-se em garantir sua segurança e status no grupo. Para além desse dilema, podemos nos questionar: mas como alunos e alunas que não nos parecem violentos ou agressores participam desse tipo de situação? Sobre isso, García e Freire (2008), apontam fatores sociopsicológicos que podem nos ajudar em tal compreensão: o contágio social, o fraco controle e inibição diante de tendências agressivas, a responsabilidade difusa⁶⁰ e as mudanças cognitivas graduais na percepção do assédio e da vítima.

Uma pesquisa interessante foi a de Pozzoli e Gini (2012), que decidiram investigar as atitudes dos espectadores diante de uma cena que necessitasse de ajuda, centrando-se em quatro pontos: a percepção da situação, a responsabilidade pessoal, as respostas de enfrentamento dos espectadores de situações de intimidação e, inclusive, a pressão normativa por parte dos pares e dos pais. Os dados indicaram que alunos e alunas que têm atitudes positivas em relação às vítimas de bullying são mais propensos a se sentirem responsáveis por intervir em situações de bullying. Essas atitudes e a responsabilidade pessoal estão associadas à adoção de estratégias de enfrentamento, que são comportamentos que ajudam a proteger a vítima ou a si mesmo do bullying. A pressão normativa de pares e pais também pode influenciar o comportamento dos alunos em situações de bullying, mas não é o único fator determinante. Vale ressaltar aqui que, além do caráter protetivo do sentimento de pertencimento quanto ao bullying (Davis *et al.*, 2019; Holt; Espelage, 2007), ele também tem um caráter compensador (Marksteiner; Janson; Beißert, 2020), pois quando crianças e adolescentes se sentem aceitas e valorizadas pelos seus colegas e por pessoas importantes em sua vida, menos elas e eles se sentem afetados pelo bullying, porque o pertencimento pode atenuar o efeito negativo do bullying no bem-

⁶⁰ "A difusão de responsabilidade é um fenômeno psicológico no qual as pessoas são menos propensas a agir quando estão na presença de um grande grupo de pessoas. Essa situação costuma ser usada para explicar o efeito do espectador, que sugere que quanto maior o número de pessoas presentes, menos provável é que as pessoas ajudem uma pessoa em perigo. Isso não sugere que as pessoas não estejam agindo por falta de compaixão, mas podem não ser capazes de processar um evento traumático à medida que ele se desenrola, especialmente quando outras pessoas estão por perto." (Acesso em: 16 nov. 2023, às 10h40, no link: <https://www.psymeetsocial.com/blog/artigos/difusao-de-responsabilidade-na-psicologia>).

estar autopercebido por adolescentes.

Da mesma forma que, conforme pesquisas descritas anteriormente, há uma relação da atuação dos autores e autoras aos mecanismos de desengajamentos morais de Bandura ocorre, ademais, relação do comportamento do espectador com os mesmos mecanismos. Espectadores passivos utilizam-se mais dos mecanismos de deslocamento e difusão da responsabilidade (Thornberg; Landgren; Wiman, 2018; Xie; Ngai, 2020), enquanto espectadores pró-agressores utilizam-se mais da difusão da responsabilidade e a atribuição da culpa (Bjärehed *et al.*, 2020).

Uma pesquisa realizada por Tognetta, Rosário e Avilés Martínez (2015) com 2600 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo, no Brasil, investigou a relação entre os tipos de atuação em situações de bullying (autor, vítima ou espectador), representações de si e desengajamento moral. Os resultados mostraram que 15,9% dos estudantes se consideravam vítimas, 19,5% autores e 62,8% espectadores de bullying. Sobre as representações de si, os estudantes responderam a duas perguntas: “o que uma pessoa faz que mereça sua admiração?” e “o que as pessoas podem admirar em você?”. As respostas foram organizadas em três categorias, sendo uma delas a de respostas individualistas (que não incluem o outro em suas respostas, nem há referência à moral ou a aspectos do caráter como, por exemplo, responder que é admirável por ser divertido ou otimista ou que admira isso no outro); a segunda categoria denominada como representações estereotipadas, como o próprio nome sugere, não aponta um caráter ético em suas respostas, mas estereotipados, diferenciando-se da primeira categoria pelo fato de apontar minimamente questões de caráter (como, por exemplo, a admiração se relaciona a uma pessoa que consegue algo que sempre desejou porque lutou e não desistiu, ou ainda que se admira porque é bonito e gentil) e, por fim, a categoria mais evoluída, cujas representações de si continham conteúdos morais; nesta a pessoa considera o outro como um sujeito universal, independente de suas relações pessoais, e as respostas evidenciam um olhar atento a valores morais, como o respeito, a justiça e a honestidade (como, por exemplo, aquele que relaciona suas respostas ao respeito a todos, sem diferença, ou ajudar o outro, ou ainda que a admiração se relaciona ao fato de uma pessoa falar a verdade ou assumir o que faz).

Os resultados mostraram que 17,9% das respostas estavam na categoria individualista, 39,4% na estereotipada e apenas 8,8% na moral. Já a análise das

respostas em relação aos tipos de atuação em situações de bullying mostrou que tanto espectadores quanto vítimas apresentaram respostas em todas as categorias. No entanto, os autores apresentaram respostas significativamente diferentes na categoria menos evoluída, a individualista. Sobre o desengajamento moral, os autores de bullying apresentaram níveis elevados de desengajamento moral e baixos níveis de engajamento. Eles parecem não considerar a vítima como um sujeito merecedor de respeito e a responsabilizam pelas agressões que sofre, dessa forma não terão motivos para se sentirem culpados (Tognetta; Rosário; Avilés Martínez; Alonso, 2015). Já as vítimas de bullying podem se desengajar ou se engajar moralmente. Em alguns casos, elas se veem como alguém de pouco valor e, portanto, merecedoras das agressões. As categorias de desengajamento moral mais frequentes nos episódios de bullying relatados pelos estudantes foram: deslocamento da responsabilidade, difusão da responsabilidade, comparação vantajosa, atribuição de culpa e desumanização. Não houve diferença entre os envolvidos, autores, vítimas ou espectadores na categoria da culpabilização da vítima. Isso demonstra o quanto as vítimas se sentem inferiorizadas a ponto de também culparem outras vítimas (Tognetta; Rosário; Avilés Martínez; Alonso, 2015). Por outro lado, os espectadores apresentaram níveis mais elevados de engajamento moral. Esses resultados, junto a outros (Caravita; Gini; Pozzoli, 2012), sugerem que os espectadores podem desempenhar um papel importante na prevenção e resolução de conflitos, incluindo o bullying. Eles podem assumir o papel de defensores, agindo diretamente para ajudar as vítimas.

Essas pesquisas indicam o quanto a atuação dos espectadores é fundamental (Sentse *et. al*, 2014), porquanto a defesa, seja ela de forma direta (protegendo a vítima e/ou enfrentando o autor) ou indireta (denunciando o maltrato ou incentivando o alvo a fazê-lo ou, ainda oferecendo apoio e proteção) permite uma certa "aprendizagem" nesses aspectos, inclusive em estudantes que não estejam diretamente envolvidos (Kubiszewski, 2018). Em contrapartida, a passividade de espectadores atinge diretamente o alvo que, além de se sentir desprotegido (Carozzo, 2015), poderá influenciar negativamente sua autoestima e seu status social (Sainio *et al.*, 2010).

O fato é que "defender a vítima" não é algo tão simples como pode parecer. Defender, segundo Ma *et al.* (2019, p. 891) pode ser compreendido como "servir como um espectador ativo que defende as vítimas de vitimização entre pares, afirmando-se

perante os agressores, obtendo ajuda de outros ou mostrando apoio às vítimas”⁶¹. Assim, saber que o bullying é ruim e danoso não é suficiente para que os espectadores atuem, eles precisam saber como intervir (Gini *et al.*, 2008; Nickerson *et al.*, 2014).

Um dos aspectos que precisam ser considerados para tal atuação é autoeficácia autopercebida pelo e pela adolescente, que pode ser compreendida como sua convicção na habilidade que tem para executar com êxito uma ação específica para alcançar os resultados almejados, no caso, defender uma vítima de bullying ou cessar a situação de intimidação (Bandura, 1997). Para além disso, como defender pode, inclusive, ser arriscado, os espectadores precisam estar suficientemente confiantes na sua capacidade de defender com sucesso (Pozzoli; Gini, 2013). Souza (2019) dedicou-se a correlacionar a autoeficácia à atuação dos espectadores, e algumas pesquisas indicam que há uma maior probabilidade de defesa quando os espectadores têm altos níveis de autoeficácia social geral (Gini *et al.*, 2008; Jenkins *et al.*, 2016; Patrick *et al.*, 2019) e, ainda mais especificamente, a autoeficácia na defesa, que se dá quando se sentem capazes de ajudar com êxito algum colega que esteja sendo vítima de bullying (Peets *et al.*, 2015; Sjögren *et al.*, 2020; Thornberg *et al.*, 2020).

Para além da autoeficácia e do desengajamento moral, já descritos anteriormente (Bandura, 1997; 2016), outros olhares precisam ser debruçados para compreender as motivações da defesa e não-defesa em situações de bullying e, nesse contexto, alguns estudos recentes sobre bullying têm explorado dimensões morais para compreender as reações pró-sociais dos adolescentes diante do bullying. Uma dessas dimensões é a da "identidade moral", que se refere à percepção pessoal sobre a importância das qualidades morais para a própria identidade (Hardy; Carlo, 2011), quanto mais a pessoa valorizar as características morais em sua autoimagem, mais propensa estará a agir moralmente e menos propensa a se envolver em comportamentos antissociais (Hertz; Krettenauer, 2016). Dessa forma, ter uma forte identidade moral estaria correlacionado a uma maior motivação para comportamentos morais, uma vez que a inconsistência com essa identidade ameaça a coerência de sua autoimagem. Estudos mostraram que adolescentes com uma identidade moral

⁶¹ Em inglês “serving as an active bystander who stands up for victims of peer victimization by asserting themselves to aggressors, getting help from others, or showing support for victims” (Ma *et al.*, 2019, p. 891).

mais forte tendem a se envolver mais na defesa de colegas (Eisenberg *et al.* 2015; Hertz; Krettenauer, 2016). Uma investigação americana (Patricio *et al.*, 2019), embora realizada com uma amostra pequena, quis investigar as relações da identidade moral e do julgamento moral à defesa, e de duas variáveis morais investigadas apenas a identidade moral foi associada exclusivamente ao comportamento de defesa.

Outro aspecto que precisa ser considerado é o sofrimento moral, que pode ser considerado como uma espécie de reação negativa (como sentir-se culpado, arrependido, angustiado) quando alguém reconhece a ação moralmente correta, mas não consegue agir devido a obstáculos pessoais, como medo ou baixa autoeficácia, ou situacionais e contextuais, como por exemplo, normas do grupo (Forsberg *et al.*, 2014; McCarthy; Deady, 2008). Esse sofrimento, com pensamentos como "deveria ter feito algo e não fiz, que vergonha!" pode motivar a defesa subsequente, pois os indivíduos tentam evitar emoções negativas associadas à sua inação (Gini *et al.*, 2020). Outra pesquisa sugeriu que adolescentes que antecederam a culpa e a vergonha por não ajudarem uma vítima estavam mais propensos a defender (Pronk *et al.*, 2017), e um estudo transversal que correlacionou o comportamento de defesa ao sofrimento moral mostrou que os adolescentes que apresentavam maior sofrimento moral eram mais propensos a defender a vítima (Gini *et al.*, 2020).

Uma investigação que baseou-se nas teorias socioecológicas de Brofenbrenner (1979) e na teoria sociocognitiva de Bandura (1997; 2016) foi a de Gini *et al.* (2022), que verificou as associações entre a autoeficácia na defesa no início do ano letivo, o desengajamento moral, a identidade moral, o sofrimento moral e o comportamento de defesa no final do ano letivo. Essa pesquisa contou com 1.163 adolescentes de 67 salas de aula em escolas públicas italianas. Os autores trouxeram resultados interessantes e implicações pertinentes para a melhora do comportamento de defesa. Uma das descobertas indica que o comportamento de defesa apresentou estabilidade moderada durante todo o ano, pois níveis mais elevados de autoeficácia de defesa no início do ano letivo foram associados a relatos de defesa mais frequentes no final do ano; o sofrimento moral no início do ano foi um preditor significativo de comportamento de defesa no final do ano, principalmente para os meninos e não para as meninas, pois verificou-se que adolescentes do sexo masculino que relataram sentir sofrimento moral por não intervirem tiveram maior probabilidade de relatar maior defesa um tempo depois. Os autores (Gini *et al.*, 2022) acreditam que, para eles, fazer algo para defender um colega que é alvo de bullying pode ser encarado como uma

forma de lidar com esse sofrimento e evitar essa reação afetiva negativa, aumentando assim a sua motivação para defender (Pronk *et al*, 2017). No entanto, encontraram outras correlações de defesa nas análises das respostas das meninas, como por exemplo, a empatia. Por fim, não encontraram correlação significativa entre os efeitos do desengajamento moral e da identidade moral no comportamento de defesa; descobriram, porém, que um alto desengajamento moral previu negativamente a defesa no final do ano apenas quando os alunos também relataram altos níveis de identidade moral. Eles concluíram que possivelmente os mecanismos de desengajamento moral podem servir como uma espécie de estratégias para justificar moralmente a não atuação ou não intervenção de espectadores que têm uma identidade moral elevada.

5.3 Bullying e as pesquisas sobre pertencimento

Como já apresentado no capítulo anterior, uma de nossas necessidades humanas é a de pertencer (Baumeister; Leary, 1995). Segundo eles, "todos os seres humanos têm uma espécie de impulso generalizado para formar e manter pelo menos uma quantidade mínima de relacionamentos interpessoais positivos, significativos e duradouros⁶²" (Baumeister; Leary, 1995, p. 497). Tal necessidade torna-se ainda mais latente num momento específico da vida: a adolescência, como já vimos no capítulo anterior.

Os autores alertam que a necessidade de pertencimento pode ser uma espécie de motivador para diversos tipos de comportamentos nos relacionamentos interpessoais, inclusive o comportamento "antissocial⁶³" (Olthof; Goossens, 2007). Apesar desse tipo de comportamento gerar um possível afastamento das pessoas, por outro lado e na mesma medida, esse mesmo tipo de comportamento pode promover a aceitação de pares que têm comportamentos parecidos ou semelhantes

⁶² Trecho em inglês: "all human beings have a pervasive drive to form and maintain at least a minimum quantity of lasting positive and significant interpersonal relationships" (Baumeister; Leary, 1995, p. 497).

⁶³ Tradução nossa do termo. Os autores (Olthof; Goossens, 2007) entendem por antissocial o comportamento que é intencionalmente agressivo ou intimidatório. Eles argumentam que o comportamento antissocial é motivado pela necessidade de poder e controle. Os meninos e meninas que se envolvem nesse tipo de comportamento acreditam que, se se comportarem de forma agressiva e intimidatória, serão mais poderosos e terão mais controle sobre os outros. E se, o comportamento antissocial é motivado por uma necessidade de poder e controle, é importante ajudar os adolescentes a desenvolver habilidades sociais positivas e a aprender a resolver conflitos de forma pacífica.

(Baumeister; Leary, 1995). Diversos estudos (Farmer *et al.*, 2002; Poulin; Boivin, 2000) indicam que crianças que ficam juntas têm ações semelhantes nas agressões, e outros estudos apontam que as crianças que são indicadas como colegas/amigas por seus pares também têm papéis semelhantes em situações de bullying (Salmivalli; Huttunen; Lagerspetz, 1997). Pode-se inclusive dizer que tais pesquisas estão de acordo com a teoria psicológica de que o vínculo entre as pessoas pode também se formar quando suas atitudes e maneiras de agir são semelhantes (Byrne; Clore; Smeaton, 1986). No entanto, Hektner, August e Realmuto (2000) apontam que crianças com comportamentos mais agressivos se unem não porque são aceitas por aqueles e aquelas que agem da mesma forma, mas porque são rejeitadas por crianças com comportamentos contrários, com comportamentos não agressivos.

Baumeister e Leary (1995) apontaram, inclusive, que a necessidade de pertencer pode ser ainda mais necessária que outros tipos de motivação e que ela pode ser considerada como uma das principais fontes de necessidades de poder. Assim, voltando ao bullying, podemos dizer que as atitudes de intimidação de autores e autoras não podem ser compreendidas (apenas) sob o olhar de um "objetivo final", que poderia ser superficialmente descrito como ferir o outro, mas sim como um "meio", um "caminho", o de obter a aceitação, validação, admiração e poder perante seus pares, até mesmo os pares de outro gênero (Hawley, 2003; Pellegrini, 2002).

Uma pesquisa holandesa (Olthof; Goossens, 2007), com uma amostra de 378 crianças e adolescentes, sendo 194 meninos e 184 meninas, de 15 turmas diferentes de seis escolas diferentes, buscou investigar o quanto a necessidade de pertencer a pares específicos, crianças do mesmo e do outro sexo, estava relacionada aos quatro tipos de comportamentos frente ao bullying (autores/seguidores; defensores; *outsiders*⁶⁴ e vítimas). Os participantes responderam a questionários sobre seu comportamento relacionado ao bullying, seu desejo de aceitação por colegas do mesmo e do sexo oposto, e sua percepção de aceitação por esses colegas.

Os resultados mostraram que o comportamento dos meninos como autores de bullying/seguidores estaria relacionado de forma positiva ao desejo de serem aceitos por crianças com os mesmos comportamentos e, ao mesmo tempo, estariam

⁶⁴ Na análise desta pesquisa (Olthof; Goossens, 2007) manteremos o termo *outsider* que se refere a alguém que está fora de um grupo ou contexto específico, neste caso, o bullying. Anteriormente, ao descrever outras pesquisas, conceitos que indicam papéis semelhantes foram conceituados como espectadores passivos, indiferentes e não implicados.

relacionados de forma negativa ao desejo de serem aceitos por crianças que não estão envolvidas em situações de bullying, como defensores, *outsiders* ou vítimas. Já as meninas que atuaram como autoras/seguidoras tiveram uma maior correlação estabelecida com o desejo de serem aceitas por meninos com o mesmo perfil de atuação em situações de vitimização (autores/seguidores), quando comparado aos meninos com outros perfis (*outsiders*, defensores ou vítimas), mas ainda assim com uma certa correlação, do que com as meninas com comportamento "antissociais" e com outros perfis. Os autores estabelecem inclusive uma relação de tal descoberta com as "descobertas da criminologia de que o comportamento criminoso em homens e mulheres é mais fortemente influenciado por amigos do sexo masculino" (Gifford-Smith *et al.*, 2005 *apud* Olthof; Goossens, 2007). Os dados que apontaram que o comportamento de meninas como autoras/seguidoras em situação de bullying estaria correlacionado ao desejo de serem aceitas também por meninos que não tem tal perfil de atuação podem indicar, segundo os pesquisadores, que o bullying pode não estar apenas relacionado ao desejo das meninas em serem aceitas por meninos com o mesmo perfil de atuação, mas de forma mais geral, pode se relacionar com o desejo de meninas serem aceitas por sujeitos do sexo oposto. Definitivamente, essas descobertas apoiam a pesquisa de Gifford-Smith e Brownell (2003), que indica que o gênero deve ser levado em consideração na pesquisa de relações entre pares e, também, apoiam a teoria de Baumeister e Leary (1995), que aponta que a necessidade de pertencer pode motivar o comportamento antissocial, considerando que o desejo de meninos e meninas de serem aceitos por outros e outras com o mesmo comportamento sugere que uma fonte de diferenças individuais na suscetibilidade das crianças e adolescentes à influência dos pares é quais outras crianças elas escolhem como alvo para sua necessidade de pertencer.

O fato é que o pertencimento pode proteger contra sintomas de sofrimento em geral (Eisenberg; Resnick, 2006; Elmolid *et al.*, 2015) e mais especificamente contra sintomas que podem derivar da exposição a situações de agressão em adolescentes (Flaspohler *et al.*, 2009). Pesquisas indicam que ser alvo em situações de bullying pode estar relacionado a sintomas depressivos (Schwartz *et al.*, 2005; Vaillancourt *et al.*, 2013; Arseneault *et al.*, 2010) e que as meninas têm quase duas vezes mais chances de ficarem deprimidas do que os meninos (Krygsman; Vaillancourt, 2017). Um forte sentimento de pertencimento escolar pode proteger alunos de situações de bullying e de suas consequências negativas (Goldweber; Waas-Dorp; Bradshaw,

2013; Duggins *et al.*, 2016; O'Brennan; Furlong, 2010), está também associado a níveis mais baixos de vitimização de bullying (Duggins *et al.*, 2016; O'Brennan; Furlong, 2010), de reprodução de casos de bullying e de problemas internos associados ao fato de ser alvo de bullying (Goldweber; Waas-Dorp; Bradshaw, 2013).

Assim, com base nessa preocupação, Davis *et al.* (2019) realizaram uma pesquisa que buscou investigar as possíveis associações entre bullying, depressão e pertencimento escolar em 2.177 adolescentes, entre 11 e 15 anos, do Ensino Médio em escolas de um estado do centro-oeste estadunidense. Os resultados apontaram que jovens que relataram níveis mais altos de vitimização em situações de bullying, descreveram também níveis mais altos de depressão e níveis mais baixos de pertencimento escolar. Outros pesquisadores (Holt; Espelage, 2007) encontraram dados parecidos ao verificarem que quando os adolescentes são vítimas recorrentes eles apresentam níveis inferiores de pertencimento escolar, se comparados a jovens que nunca foram vitimados. Os autores acreditam que há diversos preditores de proteção, como alguns aspectos do pertencimento escolar, as amizades, os relacionamentos com características positivas e a aceitação dos pares. Outras investigações indicam que a amizade, por exemplo, pode se configurar como um fator de proteção que medeia a relação entre depressão e vitimização no início e no final da adolescência (Kochel *et al.*, 2017), uma vez que ter relacionamentos positivos com colegas e uma grande rede de pares protege dos efeitos da vitimização (Kochel *et al.*, 2017; Pellegrini; Bartini, 2000). No entanto, Davis *et al.* (2019) estavam focados em analisar como a percepção do pertencimento escolar poderia se correlacionar ou diminuir as consequências de longo prazo da relação de vitimização - depressão e, embora o pertencimento escolar tenha demonstrado qualidades protetoras em algumas amostras de estudos anteriores (Gillen-O'Neel; Fuligni, 2013), curiosamente, e, inclusive, contrariando tais pesquisas, os resultados dessa pesquisa não indicaram nenhum efeito protetor do pertencimento escolar de forma geral nesse aspecto, mas encontraram sim tal efeito quando verificaram os dados em meninas apenas, concluindo, portanto, que, para elas, o pertencimento escolar amortecia problemas de longo prazo associados a experiências de vitimização por meio de reduções na depressão. Por fim, eles concluem que é preciso considerar um "conceito mais amplo de estrutura escolar ser diferencialmente de apoio e proteção para vários grupos demográficos e a necessidade de considerar toda a ecologia social de uma escola ao

planejar e implementar intervenções de prevenção⁶⁵ (Davis *et. al*, 2019, p. 2375), pois interações sociais insustentáveis e demasiadas conflituosas dão origem a sofrimento, inclusive tirando ou descaracterizando o indivíduo da necessidade humana básica de pertencer (Baumeister; Leary, 1995).

Se o sentimento de pertencimento pode ser encarado como um mecanismo de proteção, a investigação de Marksteiner; Janson e Beißert (2020) indica que o pertencimento pode, ainda, servir como uma espécie de compensador, pois os alunos e alunas que se sentem mais aceitos e valorizados pelos colegas e por outras pessoas importantes em sua vida têm menos experiências com bullying que afetariam o seu bem-estar, ou seja, sua satisfação de vida. As autoras sugerem que o sentimento de pertencimento é um compensador porque, por um lado, muda os padrões de atribuição dos alunos alunas e, por outro, o pertencimento pode ser entendido como proteção.

Um estudo inovador foi o de duas pesquisadoras estadunidenses (Dumas; Midgett, 2019) que buscaram investigar o processo pelo qual as percepções dos alunos e alunas sobre o comportamento dos professores estavam relacionadas à vitimização do bullying, e os dados mostraram que a vitimização por bullying é menor quando os alunos e alunas acreditam que seus professores e professoras tomarão medidas contra o bullying e quando se sentem conectados à sua escola. Tais resultados corroboram outras investigações que sugeriram haver um impacto dos professores e professoras no sentimento de pertencimento escolar dos estudantes (Hamm *et al.*, 2011; Norwalk *et al*, 2016), e que a vitimização do bullying se relaciona também às crenças discentes de que seus professores atuarão de forma ativa em situações de bullying (Cortes *et al*, 2014) e ao sentimento de pertencimento escolar (Duggins *et al.*, 2016; O'Brennan; Furlong, 2010). Elas acreditam que tais dados fornecem informações importantes para futuros programas de prevenção e intervenção em situações de bullying.

Enfim, todos temos uma necessidade humana de pertencer (Baumeister; Leary, 1995). Aliado a isso, autores e alvos de bullying são, em última análise, dois lados da mesma moeda: eles e elas, além do pertencimento, buscam ter uma identidade positiva, para si e perante os outros. É na busca de conhecer-se e de "vir

⁶⁵ Trecho em inglês: "However, our findings points to the broader concept of school structure being differentially supportive and protective for various demographic groups, given needs determined by socializa- tion and cultural context." (Davis *et. al*, 2019, p. 2375).

a ser" que se encontra a verdadeira identidade, que é construída por si mesmo, sempre aos olhos do outro, que é o eterno "parceiro psicológico do eu" (Wallon, 1973, *apud* Tognetta, 2005b). O fato é que ser autor ou ser vítima de bullying está intimamente ligado às questões de convivência.

Enfim, se chegamos até aqui para reiterar o quanto o bullying é um problema às representações de si ou à identidade de meninos e meninas, agora já compreendemos também o quanto o sentimento de pertencimento pode ter caráter protetivo para que esses e essas estudantes estejam mais protegidos.

Será crucial considerar que a atuação para que haja a diminuição, quiçá erradicação de intimidações como o bullying, bem como para que se fortaleça o sentimento de pertencimento que, como visto no capítulo anterior, se correlaciona positivamente com diversos aspectos desejáveis, sejam eles motivacionais, de desempenho ou de proteção e acolhimento e cuidado dos estudantes, é responsabilidade de todos e, ao afirmar isso, "não significa dizer que ela não é de ninguém" (Goergen, 2007, p. 740). O autor reitera que cada segmento social deverá assumir sua responsabilidade frente à formação moral das crianças e adolescentes. E a escola, junto a outras instituições que se envolvem com a formação e a educação, como a família e a mídia, tem um papel ainda mais relevante, afinal é no ambiente escolar que pode "formar-se sua sensibilidade, sua maneira de pensar e de julgar, se moldam seus conceitos e representações, se enraízam atitudes e comportamentos" (Goergen, 2007, p. 746). Destarte, não estaria aí uma possibilidade para colaborar na constituição da identidade do sujeito?

Desse modo, se o bullying afeta a identidade das crianças e dos jovens, assim como suas autopercepções, a escola tem a responsabilidade de promover uma educação moral que compreenda profundamente esse fenômeno e os processos psicológicos que envolvem os autores ou autoras, os alvos e os espectadores. A escola deverá não apenas cuidar dos primeiros, mas também dos espectadores, que geralmente formam a maioria. No entanto, antes de tudo, precisamos realizar uma tarefa crucial para entender a perspectiva desta pesquisa: o bullying é um fenômeno que se manifesta em grupos e, por isso, é inerentemente social. Sua expressão não decorre, como acreditamos, apenas de uma aprendizagem externa ao indivíduo, adquirida no ambiente ou influenciada por ele. Certamente, não podemos subestimar o impacto da cultura ou da sociedade nas ações humanas. Não se trata apenas de

reconhecer as pressões do contexto social, mas enfatizar como a falta de moral está ligada à violência denominada bullying, uma falta de moral que foi originalmente construída nas interações entre o indivíduo e seu ambiente. É um fato que, do ponto de vista do desenvolvimento, a moral é algo que se constrói e, portanto, educadores que compreendam essa questão poderão fornecer a educação moral desejada.

Passemos, por ora, aos aspectos metodológicos desta pesquisa.



6 METODOLOGIA: A PESQUISA ATUAL E O MÉTODO, AS MARCAS QUE FICARÃO

"O método científico é uma ferramenta para descobrir a verdade"

Richard Feynman

O pertencimento escolar é uma âncora crucial na vida dos adolescentes, pois satisfaz uma necessidade humana (Baumeister; Leary, 1995), colabora na construção da identidade, deles fornece um espaço de conexão, aceitação e amizade e, assim, se relaciona ao bem-estar. Ser parte de um ambiente escolar inclusivo e solidário promove o desenvolvimento saudável da autoestima e das relações interpessoais, deixando marcas positivas e profundas na vida de todos. Por outro lado, o bullying emerge como uma marca negativa que vai além das cicatrizes visíveis, ferindo profundamente o sujeito e deixando um rastro de dor persistente. Essa marca emocional, muitas vezes invisível aos olhos, é capaz de perdurar por longos períodos, minando a confiança e afetando significativamente o bem-estar emocional dos indivíduos. O bullying não apenas causa dor no momento, mas suas consequências podem reverberar ao longo do tempo, impactando sua identidade negativamente, sua saúde mental e o comportamento social dos sujeitos.

Portanto, é hora de seguirmos além. É hora de olharmos para quais marcas esta investigação pretende deixar para aqueles e aquelas envolvidos no cuidado e na proteção das crianças e dos adolescentes no ambiente escolar.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa.

Para isso, serão abordados aspectos como a revisão de literatura, a definição do problema de pesquisa, os estudos e seus objetivos, a amostra e o instrumento utilizado, a escolha do método utilizado e a coleta dados, além de outras questões relevantes para a condução do estudo.

6.1 Revisão de Literatura

De acordo com Gil (2010), a revisão de literatura é uma técnica que envolve a coleta, análise e interpretação de informações relevantes sobre o tema em questão, com base em fontes bibliográficas confiáveis. Boote e Beile (2005) corroboram a ideia da revisão de literatura como um processo sistemático e rigoroso de busca, seleção, avaliação e síntese de estudos relevantes sobre um tema específico, afirmando que ela deve ser guiada por uma questão de pesquisa clara e bem definida, e deve levar em conta não apenas a quantidade, mas também a qualidade dos estudos selecionados. Ela permite aprofundar o conhecimento sobre o tema de interesse, identificar e analisar as principais contribuições teóricas e empíricas sobre os diversos aspectos que envolvem a prática educativa, bem como identificar lacunas no conhecimento e gerar novas ideias de pesquisa.

Assim, esta revisão de literatura tem como objetivo identificar e analisar as principais contribuições teóricas e empíricas sobre o sentimento de pertencimento e o Bullying na área da educação, a partir de uma abordagem crítica e reflexiva. Para tanto, foram selecionados estudos publicados nos últimos quinze anos (2008 a 2023) em bases de dados científicos avaliando a relevância de cada trabalho selecionado para nosso estudo.

Vale ressaltar que os estudos encontrados na busca, que será detalhada a seguir, fizeram parte dos capítulos teóricos desta pesquisa e muito contribuíram para a construção conceitual e para a ampliação do conhecimento sobre os temas estudados.

6.1.1 Revisão de Literatura: a busca

Utilizamos em nossa busca inicial os descritores referentes aos dois construtos de nossa pesquisa, em três línguas diferentes: português, inglês e espanhol, conforme o Quadro a seguir.

Quadro 4 - Descritores da investigação

TERMOS	PORTUGUÊS	INGLÊS	ESPAÑHOL
Pertencimento	Pertencimento	Belonging	Pertenencia
	Sentimento de pertencimento	Sense of belonging	Sentimiento de pertenencia
	Senso de pertencimento		Senso de pertenencia
Bullying	Bullying	Bullying	Acoso

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a realização da busca elencamos quatro plataformas:

- a *Scientific Eletronic Library* on-line - SCIELO, por conterem estudos nacionais e latino-americanos;
- o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por centralizar em seu banco as teses e dissertações nacionais;
- a Google Scholar, por conter publicações de nível mundial.

Utilizamos ainda a *Research Gate* que, apesar de não ser uma plataforma de busca de pesquisas e artigos, ao se configurar como uma rede social direciona-nos aos perfis das pesquisadoras e pesquisadores que possam ter o mesmo interesse de estudo, o que pode facilitar o contato com elas e eles, inclusive em adquirir materiais de interesse, não disponíveis em outras plataformas.

Iniciamos pela busca avançada com apenas dois descritores. Ao utilizarmos, em todos os índices, os termos relacionados ao pertencimento e ao bullying em português e em espanhol nada fora encontrado. Quando usamos os termos em inglês ("*belonging*" e "*bullying*") apenas um artigo fora sugerido, porém tratava sobre a obesidade infantil e bullying. Por não ser de nosso interesse, ele fora descartado.

No portal Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ao utilizar os descritores, tanto em português como inglês, e selecionar Ciências Humanas como

Grande Área de Conhecimento e Educação e Psicologia como Área de Conhecimento, encontramos 5 publicações detalhadas abaixo:

Quadro 5 - Teses e dissertações encontradas no Catálogo da Capes utilizando os descritores de Bullying e de pertencimento

Título	Autor(a)	Ano / Tipo de pesquisa
O BULLYING ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES E SUA RELAÇÃO COM A CORPOREIDADE E RESPEITO: um estudo à luz da Epistemologia Genética	ALMEIDA, S. L. E. de	2023 Mestrado em EDUCAÇÃO
VALENTES CONTRA O BULLYING: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira	LAPA, L. Z.	2019 Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR
SOMOS PESSOAS COMO AS OUTRAS: preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e variações no clima escolar	BASTOS, F.	2020 Doutorado em EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM ADOLESCENTES LÉSBICAS, GAYS E BISSEXUAIS (LGBS)	CARVALHO, B. S. N.	2020 Mestrado em PSICOLOGIA
VIVÊNCIAS ACERCA DA AUTOIMAGEM CORPORAL EM ADOLESCENTES DE UM CURSO TÉCNICO NO INTERIOR DO CEARÁ	MARQUES, Y. C. B.	2022 Mestrado Profissional em PSICOLOGIA DA SAÚDE

Fonte: Capes.

No entanto, ainda nessa plataforma, ao retirarmos as sinalizações de Ciências Humanas como Grande Área de Conhecimento e Educação e Psicologia como Área de Conhecimento, outras investigações, inclusive da área do Direito e da Saúde surgiram, e uma nos interessou por abarcar nosso construto principal, o sentido de pertencimento de adolescentes ao ambiente escolar e sua relação com a saúde mental e o apoio social, sob a ótica da terapia ocupacional (Lourenço, 2020).

No Google Acadêmico (Scholar) utilizamos os descritores em inglês “*belonging*” e “*bullying*” e encontramos pesquisas com ambos os construtos, conforme quadro abaixo:

Quadro 6 - Pesquisas encontradas no Google Acadêmico (Scholar) utilizando os descritores de Bullying e de pertencimento

AUTORAS (ES) E ANO DAS PUBLICAÇÕES	TÍTULOS DAS PUBLICAÇÕES (tradução nossa)
ARSLAN, 2022	Bullying Escolar, comportamentos de internalização e externalização de Jovens: o pertencimento escolar e o desempenho escolar são importantes?
CHEN <i>et al</i> , 2023	Crença em um mundo justo e bullying defendendo o comportamento entre adolescentes: Papéis de autoeficácia e responsabilidade
CRAGGS; KELLY, 2017	Pertencentes à escola: ouvindo as vozes de alunos do Ensino Médio que passaram por movimentos gerenciados ⁶⁶
DAVIS <i>et al.</i> , 2019	Examinando caminhos entre vitimização de Bullying, depressão e pertencimento escolar entre adolescentes
DOUMAS; MIDGETT, 2019	Os efeitos das percepções dos alunos sobre o comportamento antibullying dos professores na vitimização do Bullying: o pertencimento escolar é um mediador?

⁶⁶ Em nossa compreensão, ao lermos o resumo, esse "movimento gerenciado" se refere à transferência compulsória ou, comumente denominada, expulsão.

GOLDEWEBER; WASSDORP; BRADSHAW, 2013	Examinando a ligação entre formas de comportamentos de bullying e percepções de segurança e pertencimento entre alunos do ensino médio
HUANG, 2022	Explorando a relação entre bullying escolar e desempenho acadêmico: o papel mediador do senso de pertencimento escolar dos alunos
JIANG e JIANG, 2023	Competição e cooperação: Descompactando a associação entre vitimização por bullying e pertencimento escolar entre estudantes chineses
MARKSTEINER; JANSON e BEIBERT, 2020	Pertencimento como compensador: o pertencimento social modera a relação entre Bullying e bem-estar mundial
LI; CHEN; LI, 2020	Vitimização por bullying, pertencimento escolar, engajamento acadêmico e resultado acadêmico em adolescentes na China rural: um modelo de mediação em série
OLTHOF e GOOSSENS, 2007	Bullying e a necessidade de pertencer: o comportamento relacionado ao bullying dos adolescentes e a aceitação que eles desejam e recebem de colegas de classe
NORWALK <i>et al.</i> , 2016	Melhorando o contexto escolar do início da adolescência por meio da sintonia do professor com a vitimização: efeitos no pertencimento escolar
PAGE; BISHOP; ETMANSKI, 2021	Pertencimento à comunidade e liderança baseada em valores como o antídoto ao Bullying e à incivilidade
WILLIAMS <i>et al.</i> , 2018	Percepções dos alunos sobre a segurança escolar: não se trata apenas de ser intimidado ⁶⁷
WRIGHT e WACHES, 2019	Consequências psicológicas dos adolescentes e vitimização cibernética: a moderação do pertencimento escolar e etnia

Fonte: Google Acadêmico (Scholar).

⁶⁷ Esta publicação, diferentemente das outras contidas na tabela, não possui pertencimento em seu título, porém ela se encontra como uma de suas palavras-chave.

Em seguida, continuamos com uma busca individualizada dos descritores.

Iniciamos a nova busca pela plataforma Scielo. Ao investigarmos o descritor “pertencimento” em todos os índices, a plataforma apontou 493 publicações. No campo “Áreas Temáticas” selecionamos apenas “Ciências Humanas” e este número foi atualizado em 275 publicações, que foram analisadas, primeiramente, sob seus títulos e, ao verificar uma possível relação com nossa pesquisa, foi realizada leitura e análise dos resumos. Após essa verificação, algumas publicações foram selecionadas para análise posterior por investigarem e analisarem o pertencimento em ambientes escolares (Rodriguez-Garces; Espinosa-Valenzuela; Padilla-Fuentes, 2021; Archangelo *et al.*, 2021), outras por apresentarem a validação e/ou adaptação de escalas que mensuram o senso de comunidade ou a Necessidade de Pertencimento (Rojas-Andrade *et al.*, 2021; Gastal; Pilati, 2016), e uma outra por apresentar uma análise com base no PISA 2015 sobre o desempenho escolar de alunos brasileiros e alunas brasileiras, relacionando-o, inclusive, ao sentimento de pertencimento (Antonelli-Ponti *et al.*, 2021).

Continuando a utilizar o descritor “pertencimento”, porém, na plataforma de Catálogos de Teses e Dissertações da Capes, selecionamos “Ciências Humanas” em Grande Área de Conhecimento e “Educação” nas Áreas de Conhecimento e Avaliação e Programa e também definimos como recorte cronológico o período de 15 anos, ou seja, de 2008 até a data atual, e encontramos 118 dissertações e teses. Ao analisarmos os títulos e, quando necessário, os resumos das produções, encontramos estudos sobre pertencimento relacionados à escola (Castro, 2011; Bruniera, 2016; Ferreira, 2010) e várias produções encontradas se relacionavam a aspectos raciais e/ou étnicos (Sousa, 2021; Júnior, 2012; Moura, 2009; Coelho, 2010; Santos, 2011; Oliveira, 2012; Oliveira 2011; Andrade, 2012; Oliveira, 2009; Santos, 2009; Vieira, 2009; Valentim, 2012; Soares, 2011; Oliveira, 2008; Santana, 2018; Moura, 2020; Barreto, 2022; Maia, 2021; Pires, 2020)⁶⁸.

Utilizamos ainda o descritor “*belonging*” ou “*sense of belonging*” no Google Acadêmico (Google Scholar) e encontramos diversas outras pesquisas que, analisadas pelo título e resumo, foram categorizadas conforme Quadro abaixo.

⁶⁸ Essas últimas pesquisas encontradas não serão referenciadas por não serem do interesse de nossa pesquisa.

Quadro 7 - Categorias das publicações encontradas sobre pertencimento

CATEGORIAS	PUBLICAÇÕES
Pesquisas sobre o sentimento de pertencimento durante a pandemia de Covid-19	ADLER-KASSNER <i>et al.</i> , 2022 BLIGNAUT <i>et al.</i> , 2022 AIRES, MAIA e CARNEIRO, 2022 MOONEY e BECKER, 2021 TANG <i>et al.</i> , 2023
Artigos com análises mais teóricas sobre pertencimento	AHN e DAVIS, 2020 ALCARÁ, 2021 ALLEN <i>et al.</i> , 2023 BAUMEISTER; LEARY, 1995 (necessidade de pertencimento) SLATEN <i>et al.</i> , 2016 ST-AMAND; GIRARD; SMITH, 2017
Pesquisas que estabelecem relação do sentimento de pertencimento a outras características, sentimentos ou valores	ALLEN e BOYLE, 2022 (engajamento) ARAB e DAVIS, 2022 (humor) AKTAG <i>et al.</i> , 2022 (felicidade) LATTKE, DE LORENZO e RABAGLIETTI, 2022 (garra e ansiedade) VELDIN e KOZINA, 2022 (empatia) VARGAS-BIANCHI, 2022 (consumo) ALBANESI, CICOGNANI e ZANI, 2007 (engajamento cívico e social e bem-estar) COETZEE <i>et al.</i> , 2022 KOURY, 2010 (medos e rede de solidariedade) HAIM-LITEVSKY, KOMEMI e LIPSKAYA-VELIKOVSKY, 2023
Pesquisas que relacionam o sentimento de pertencimento ao aproveitamento pedagógico do aluno ou aluna	ANTONELLI-PONTI <i>et al.</i> , 2021 BRUNIERA, 2016 COETZEE <i>et al.</i> , 2022 FERREIRA, 2010 du TOIT-BRITS, 2022
Pesquisas sobre a validação de instrumentos de medidas sobre o sentimento ou necessidade de pertencimento	CICOGNANI, ZANI e ALBANESI, 2012 ROJAS-ANDRADE <i>et al.</i> , 2019
Pesquisas que apresentam a definição de pertencimento por parte de jovens e que relacionam o	FAIRCLOTH e HAMM, 2005 FERNANDÉZ, 2003 CODO, 2002 EW <i>et al.</i> , 2018 CASTRO, 2011 PORTO, 2010

pertencimento à construção da identidade	
Pesquisas com análises sobre o sentimento de pertencimento em grupos específicos	PENDERGAST <i>et al.</i> , 2018 RODRÍGUES-GARCÉS, ESPINOSA-VALENZUELA e PADILLA-FUENTES, 2021 VELDMAN <i>et al.</i> , 2021 CHIU <i>et al.</i> , 2016 LINNAKYLA e MALÍN, 2008
Pesquisas que relacionam o sentimento de pertencimento e bullying	XIAODAN, 2021 - pertencimento como mediador da relação de alunos (que sofrem bullying) com seus professores ou professoras XU, 2021 - bullying e sentimento de pertencimento
Pesquisas sobre o pertencimento em ambientes escolares	ALLEN; BOWLES, 2013 ALLEN <i>et al.</i> , 2016 ALLEN <i>et al.</i> , 2021
Pesquisa que relaciona o sentimento de pertencimento ao tamanho da escola	PETRUCCI; MARCIONETTI; CASTELLI, 2022
Pesquisa cujo objetivo central é apresentar análise de um tipo de estratégia relacionada ao sentimento de pertencimento	AERILA <i>et al.</i> , 2022

Fonte: Google Scholar.

Já sobre a busca individual do descritor "bullying", este fora um dos construtos de nossa pesquisa de Mestrado (Bomfim, 2019) e de dissertações de mestrado e teses de doutorado de outros membros do GEPEM⁶⁹, grupo de estudo do qual fazemos parte (Lapa, 2019; Alves, 2019; De Nadai, 2019; Knoener, 2019; Boni, 2022; Alves, 2023), e de tantas outras publicações de membros do mesmo grupo (Tognetta; Vinha, 2010; Tognetta, 2012; Tognetta; Rosário, 2013; Tognetta; Avilés Martinez; Rosário, 2016; Tognetta, 2017; Tognetta; Alves; Lapa, 2019; Tognetta *et al.*, 2020; Tognetta; Oliveira; Bomfim, 2021), de outros pesquisadores (Davis *et al.*, 2019; Dumas; Midgett, 2019; Gini *et al.*, 2022; Norwalk *et al.*, 2016; Pronk *et al.*, 2018; Page; Bishop; Etmanski, 2021; Salmivalli *et al.*, 2021; Williams *et al.*, 2018) com análises, reflexões e dados que possam colaborar na compreensão da correlação que

⁶⁹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unesp/Unicamp

pretendemos analisar, o pertencimento e o bullying, conforme já descrito anteriormente.

6.2 A presente pesquisa

Junto às investigações encontradas, nossa pesquisa busca colaborar ainda mais para a compreensão acerca das possíveis relações existentes entre o sentimento de pertencimento escolar do e da adolescente e o Bullying. Assim, o problema de nossa investigação pode ser descrito a partir das perguntas: Existirá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e os envolvidos em situações de bullying na percepção de adolescentes? Haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a forma pela qual envolvidos em situações de bullying agem quando se percebem como espectadores? Haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a existência de Equipes de Ajuda na escola?

6.3 Os estudos da pesquisa e seus objetivos

Para responder a essas questões, nossa pesquisa se centrou em um estudo sobre o pertencimento escolar e na percepção dos adolescentes sobre seu envolvimento em situações de Bullying, em sua participação especialmente como espectadores e em sua atuação em um SAI - Equipes de Ajuda (EAs).

Esta pesquisa tem por objetivos principais:

- identificar o sentimento de pertencimento escolar dos e das adolescentes;
- verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e percepção do envolvimento de adolescentes em situações de Bullying, nos diferentes papéis (autor, alvo ou espectador);
- verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e as diferentes atuações como espectadores de situações de Bullying (defensor, reforçador e passivo).
- verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e a variável ter ou não Equipes de Ajuda implantadas em sua escola;
- verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e a variável ser membro (ou não) das Equipes de Ajuda;

Temos, ainda, como objetivos secundários:

- verificar se existem relações entre o sentimento de pertencimento e as variáveis raça e gênero.
- verificar se existem relações entre o sentimento de pertencimento e o tipo de escola (particular ou pública);
- encontrar evidências de validação da escala de pertencimento escolar.

6.4 A amostra e o instrumento

Para atender aos objetivos propostos, nossa pesquisa, de caráter descritivo exploratório, com base numa abordagem quantitativa, contará com uma amostra formada por 3.276 alunos e alunas do 7º ao 9º ano de 18 escolas públicas e 105 escolas particulares brasileiras, escolhidas por conveniência, por mantermos contato em função de implementação de propostas de formação de professores e de pesquisas realizadas junto ao GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral.

O instrumento utilizado será um questionário on-line (disponível no Google Forms), dividido em quatro partes, com perguntas fechadas (APÊNDICE A).

A primeira parte é composta pela caracterização dos participantes, na qual os alunos preencherão questões referentes à sua escola (particular ou pública), idade, série em que estuda, gênero, raça/cor e se a escola da qual faz parte tem Equipes de Ajuda⁷⁰ e se o aluno ou aluna é membro de EAs. É através dessa primeira parte do instrumento que poderemos conhecer e estudar alguns aspectos do contexto das escolas/estudantes investigados, bem como estabelecer as relações necessárias junto aos dados encontrados.

A segunda e terceira partes são compostas por questões relacionadas ao Bullying. A segunda busca investigar quais papéis - autor, alvo ou espectador - os e as adolescentes assumem em situações de intimidação, respondendo a frequência com que as situações abaixo acontecem ("*nunca*", "*uma única vez*", "*muitas vezes/quase todo dia*" e "*sempre/todo dia*"):

⁷⁰ Equipe de Ajuda (EA) é um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI), que é formada por alguns alunos e alunas da turma, escolhidos pelos seus colegas, a fim de colaborar nas questões relacionadas à convivência. Tanto para a escolha dos alunos e alunas, quanto para sua atuação, há uma formação específica. Para saber mais acesse: www.somoscontraobullying.com.br.

Quadro 8 - Frequência com que acontecem as situações de bullying

Pense na convivência com os colegas e assinale se estas situações aconteceram com você:

1. Nos últimos 3 meses, eu fui agredido, ameaçado, xingado, provocado, zoados pelos mesmos colegas da escola.
2. Nos últimos 3 meses, eu agredi, ameacei, xinguei, tirei sarro, zoei, provoquei um mesmo colega da escola.
3. Nos últimos 3 meses, eu vi um mesmo aluno ou aluna sendo agredido, ameaçado, xingado, zoados ou provocados pelos mesmos colegas da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira seção se refere à compreensão sobre que tipo de atuações eles e elas têm enquanto espectadores de vitimizações, portanto, se defendem os alvos, se reforçam a vitimização ou se mostram passivos quando estão no papel de espectadores. Para esta terceira parte adaptamos a escala de Salmivalli *et al.* (1996) que buscou investigar as funções do participante de situações de Bullying, identificando autores principais, secundários e espectadores. Em nosso instrumento, adaptamos apenas os itens que poderiam indicar a participação como espectadores reforçadores, defensores ou passivos. A cada item eles deveriam assinalar a frequência de suas ações, entre "nunca", "poucas vezes", "muitas vezes" e "sempre".

Quadro 9 - Frequência de ações em situações de bullying

Pensando ainda em situações de bullying... quando você observa como espectador(a) os atos de intimidação sobre outros colegas, com que frequência você faz...

1. Nada, finjo que não vejo.
2. Nada, não tomo partido de ninguém.
3. Nada, mas acho que deveria fazer alguma coisa.
4. Conforto a vítima ou a incentivo a procurar alguém que possa ajudá-la.
5. Aviso um adulto que possa intervir na situação.
6. Tento fazer com que parem a intimidação.
7. Eu me aproximo para assistir o que está acontecendo.
8. Dou risada.

Fonte: Elaborado pela autora.

A quarta parte refere-se ao sentimento de pertencimento escolar. Dentre tantas escalas encontradas, optamos pela escala PSSMS - *Psychological Sense of School Membership Scale* (Goodenow, 1993), com uma escala Likert de 5 pontos, sendo 1 para “*não é verdade*” até 5 “*totalmente verdadeiro*”, com um número de itens adequado – 18 itens – e que apontavam diferentes aspectos do pertencimento escolar, desde a aceitação, o apoio dos pares, o apoio dos adultos, amizade, respeito e itens de não pertencimento.

Quadro 10 – Itens da escala de Sentimento de pertencimento escolar

Pensando na sua escola, marque uma alternativa considerando:

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

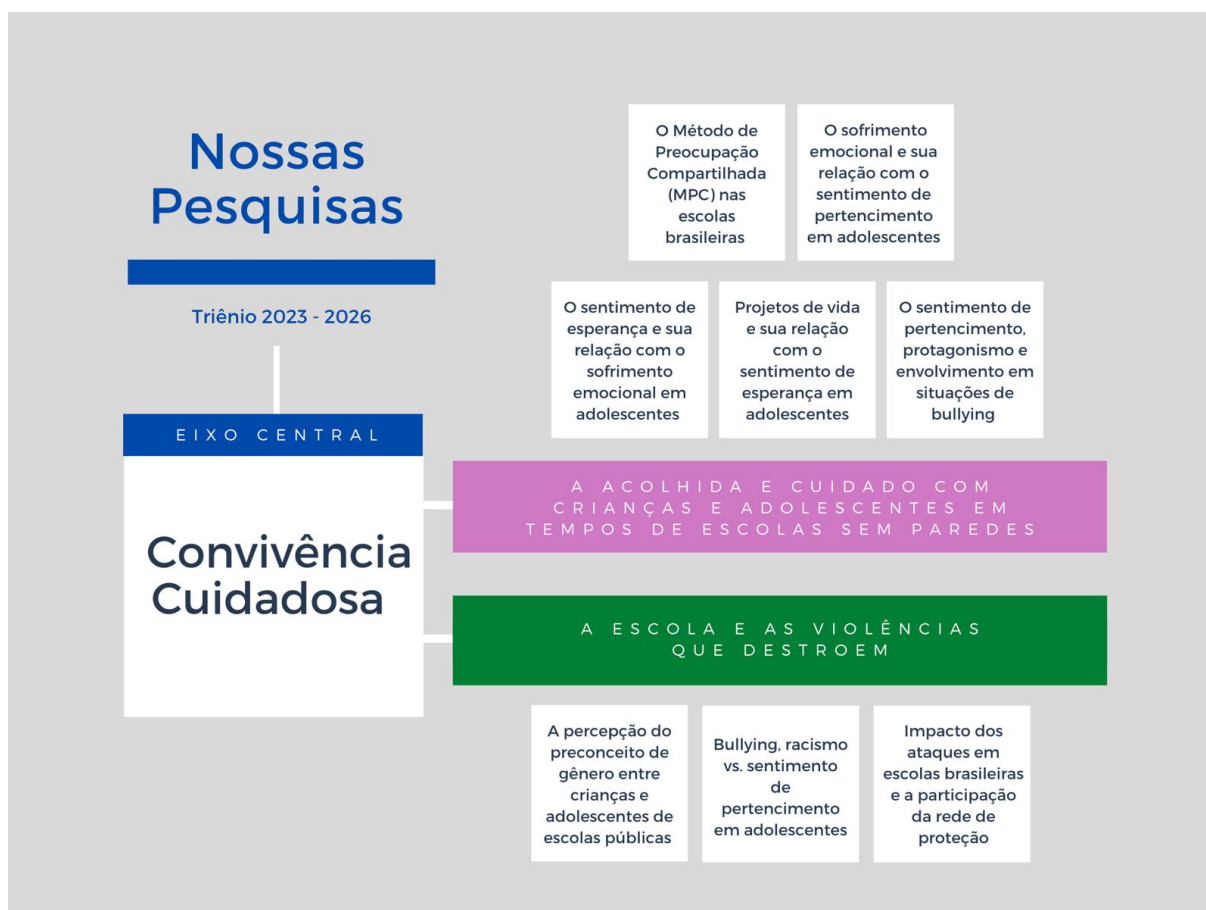
Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendendo pesquisa como “um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento” (Rúdio, 1999, p. 9) e, se julgamos ser

necessário pesquisas que envolvam essas questões relacionadas a uma convivência cuidadosa, como o pertencimento - construto de nossa pesquisa, a fim de compreendermos melhor para minimizar ou erradicar situações de intimidação, como o Bullying, esta pesquisa vem somar-se a outras que integram um conjunto de investigações conduzidas por alunos e alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, sob orientação da professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, todas e todos integrantes do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, no triênio 2023 - 2026.

Tendo por Eixo Central a Convivência Cuidadosa, as pesquisas dividem-se (ao mesmo tempo em que se integram) em dois subeixos: “A acolhida e o cuidado em tempos de escolas sem paredes” e “A escola e as violências que destroem”, sendo o primeiro no qual nossa pesquisa se encontra, junto a pesquisas que investigam o sentimento de esperança, o sofrimento emocional em adolescentes e o Método de Preocupação Compartilhada.

Figura 7 - Pesquisas do Triênio 2023-2026 - Eixo Central: Convivência Cuidadosa



Fonte: GEPEM, 2024.

6.5 A coleta dos dados

A presente investigação foi submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp (via Plataforma Brasil), que autorizou a utilização de nosso instrumento e da realização de nossa pesquisa sob o número CAAE 68260523.8.0000.5400, como consta em parecer consubstanciado (APÊNDICE B).

Inicialmente, elaboramos uma carta explicativa que foi enviada às equipes gestoras das escolas interessadas em participar do estudo. Esse material apresentava informações detalhadas sobre a pesquisa e sua aplicação. Para facilitar ainda mais a compreensão e o engajamento, produzimos um vídeo convite direcionado a gestoras/es e docentes, no qual explicamos os objetivos do projeto e destacamos a importância da colaboração das escolas para a produção de conhecimento no contexto educacional brasileiro. Com a concordância da gestão escolar para a aplicação do questionário, iniciamos a etapa de orientação, encaminhando instruções via documento (APÊNDICE E) e mensagens de texto aos aplicadores da pesquisa, em sua maioria coordenadores e professores da escola. Nessa fase, solicitamos o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C) aos responsáveis pelos estudantes. O documento explicava a justificativa da pesquisa, seus objetivos e o tratamento dos dados conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Apenas os(as) estudantes que tiveram a autorização formal de seus responsáveis puderam participar do estudo. Cada responsável recebeu, no endereço de e-mail informado ao preencher o TCLE, uma cópia do termo, contendo também os contatos das pesquisadoras, possibilitando o esclarecimento de dúvidas a qualquer momento. A aplicação da pesquisa foi agendada em horários de aula, preferencialmente em disciplinas que se relacionassem a aspectos da convivência como “Projeto de Vida” e/ou “Competências socioemocionais”, utilizando tablets ou computadores das escolas, e tentando minimizar os prejuízos por possíveis ausências em aulas de outros componentes curriculares. No momento da aplicação do questionário, os(as) estudantes também receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE D), elaborado em linguagem acessível à faixa etária, no qual puderam expressar sua concordância ou recusa em participar da pesquisa. Foi garantido a todas/os o direito de desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízos.

Vamos à descrição dos dados encontrados.



7 AS MARCAS REVELADAS: A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

*"Os dados não são apenas números;
eles são a voz da realidade."*

Hans Rosling

Os resultados serão apresentados separadamente da análise e discussão, primeiramente quanto a seus aspectos de caracterização da amostra e de descrição dos dados encontrados em cada construto de nossa pesquisa. Depois, seguirá a descrição dos dados encontrados sobre cada um dos oito objetivos de nossa pesquisa.

7.1 Resultados descritivos

Começaremos a apresentar os dados descritivos pela caracterização da amostra, seguido dos dados encontrados quanto ao bullying e, mais especificamente quanto aos espectadores e, por fim, os dados descritivos quanto ao pertencimento.

7.1.1 Caracterização dos e das participantes da amostra da pesquisa

Nossa amostra foi composta por 3.276 adolescentes dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, estudantes de escolas públicas e particulares do Brasil⁷¹.

⁷¹ A maioria das escolas participantes foi do estado de São Paulo, porém também participaram desta investigação escolas dos estados da Bahia, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Distrito Federal.

Dos respondentes, 89,68% eram estudantes de 105 escolas particulares e 10,32% de 18 escolas públicas. Essa diferença entre escolas públicas e particulares se deu por alguns motivos: a maioria das escolas com as quais as pesquisadoras têm contato e que se mostraram interessadas e dispostas em participar foram escolas que já têm algum tipo de relação com o GEPEM e que, também, têm implantadas em seus ambientes as Equipes de Ajuda. Outros motivos que as pesquisadoras encontraram ao contatar algumas escolas de redes públicas foram a burocracia, a indisposição de alguns gestores e as dificuldades de cunho logístico (como contato com as famílias e/ou responsáveis para o envio e a coleta das respostas do TCLE e a disponibilização de computadores para os respondentes) para aplicação da pesquisa.

Quanto ao gênero, 51,06% se autodeclararam como mulher cis e 0,09% como mulher trans; 47,53% como homem cis e 0,47% como homens trans, enquanto 0,59% como gênero não binário e 0,25% como gênero fluído.⁷²

A Tabela 1 descreve a composição da amostra quanto à raça/cor, sendo a maioria (69,13%) composta por brancos, seguida dos pardos, que somaram 20,43%, 5,59% se autodeclararam orientais, 4,2% pretos, 0,65% indígenas e 182 respostas como *missing*.

Tabela 1 - Cor/Raça da amostra

Qual é a sua cor/raça?	
Branca	2139 (69,13%)
Parda	632 (20,43%)
Amarela (oriental)	173 (5,59%)
Preta	130 (4,2%)
Indígena	20 (0,65%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Porém, se esses dados forem observados de forma específica quanto ao tipo de escola – pública ou particular – os resultados apontam diferenças que já eram esperadas. A porcentagem de estudantes brancos é maior na escola particular (70,9%) se comparada a escola pública (53,89%), enquanto a porcentagem de alunos e alunas pardos (34,89%) e pretos (9,97%) é maior na escola pública se comparada a escola particular (18,75% de alunas e alunos pardos e 3,53% de alunas e alunos

⁷² A totalidade dessas porcentagens não somam 100%, devido às respostas com caráter de “*missing*”, pois como havia a alternativa “outro”, as respostas faltantes sinalizaram esse item e descreveram aspectos não relacionados ao gênero.

pretos). Há mais estudantes que se autodeclararam de raça amarela e/ou orientais na escola particular (6,09%) que na escola pública (1,25%). Interessantemente, nenhum aluno ou aluna da escola pública se autodeclarou indígena, enquanto nas escolas particulares, 20 o fizeram, somando 0,72% da amostra.

Tabela 2 - Cor/Raça por tipo de escola

<i>Qual é a sua cor/raça?</i>	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Branca	1966 (70,9%)	173 (53,89%)
Parda	520 (18,75%)	112 (34,89%)
Amarela (oriental)	169 (6,09%)	4 (1,25%)
Preta	98 (3,53%)	32 (9,97%)
Indígena	20 (0,72%)	0 (0%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Como é possível observar, há uma expressiva disparidade no perfil dos respondentes, considerando o tipo de escola (públicas e particulares), a cor/raça (branca em contraste com parda, amarela, preta e indígena) e o gênero (homens e mulheres cis em relação a pessoas não-binárias, homens e mulheres trans e gênero fluido). Embora a análise estatística tenha indicado que, apesar de tal diferença, ela não foi significativa para inviabilizar as análises de relação possíveis. É preciso cautela, considerando que esta disparidade possa gerar algumas fragilidades ou condicionantes quanto aos resultados. Um exemplo disso é que a significativa diferença entre o tipo de escola pode limitar a abrangência dos resultados em relação à população como um todo. Vale ressaltar que a aplicação da pesquisa foi mais acessível e menos burocrática em escolas particulares do que em públicas, o que resultou em um maior número de respondentes provenientes das primeiras. Já sobre as categorias com poucos participantes (gêneros trans e não binários ou ainda, quanto à raça, os indígenas, pretos e amarelos) podem não apresentar poder estatístico suficiente para identificar diferenças relevantes ou padrões significativos. Com essas ressalvas e ciente de tais limitações, após a caracterização da amostra, vamos aos dados descritivos de cada construto de nossa pesquisa, o pertencimento e o bullying. Começamos pelo último, o bullying.

7.1.2 Resultados descritivos quanto ao bullying

Investigamos a autopercepção dos e das adolescentes quanto a sua participação e os papéis assumidos em situações de bullying. Eles e elas tinham que assinalar apenas uma das quatro alternativas possíveis (sempre/todo dia; muitas vezes/quase todo dia; uma única vez ou nunca) para cada item referente aos papéis assumidos, sendo para autor ou autora o item “Eu bati ou xinguei, ameacei, exclui, zoei e coloquei apelido em alguns(as) colega(s) da escola”; para alvo “Eu apanhei ou fui xingada(o), ameaçada(o), excluída(o), zoada(o) e apelidada(a) por alguns(as) colegas da escola” e para espectador ou espectadora “Eu vi alguém batendo ou xingando, ameaçando, excluindo, zoando e colocando apelidos em alguns(as) colegas da escola”.

Dentre os respondentes, 11,02% se autopercebem autores ou autoras e 88,98% não se autopercebem neste papel; 18,86% se autopercebem vítimas e 81,14% não e, por fim, 47,04% se autopercebem como espectadores e espectadoras em situações de bullying e 52,96% não se autopercebem assim.

No entanto, é preciso considerar uma possibilidade: o mesmo estudante se autoperceber em mais de um papel em situações de bullying. Esses dados também foram levantados conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Autopercepção de papéis assumidos em situações de bullying

AUTOPERCEPÇÃO DE PAPEL OU PAPEIS EM SITUAÇÕES DE BULLYING	TOTAL
Nenhum papel	1560 (47,62%)
Só autor ou autora	40 (1,22%)
Só espectador ou espectadora	925 (28,24%)
Só alvo	111 (3,39%)
Autor(a) e espectador(a)	133 (4,06%)
Autor(a) e alvo	24 (0,73%)
Espectador(a) e alvo	319 (9,74%)
Autor(a), espectador(a) e alvo	164 (5,01%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Enquanto 47,62% dos e das estudantes não se autoperceberam em nenhum papel, os dados nos indicaram que mais da metade da amostra (52,38%) assumiu pelo menos um papel nas vitimizações que ocorrem no ambiente escolar. Ao

analisarmos os e as adolescentes que sinalizaram a participação em apenas UM papel, a maioria esteve como espectador ou espectadora (28,24%).

Outro dado que nos chama a atenção é quanto à frequência da vitimização. Entre os 3.276 respondentes, 61,48% apontaram *nunca* terem batido, xingado, ameaçado, excluído, zoadado e colocado apelido em algum colega e 27,5% o fizeram *apenas uma vez*. No entanto, 11,02% declararam fazer isso *muitas vezes/quase todo dia* (8,85%) e *sempre/todo dia* (2,17%).

Conforme é possível observar na Tabela a seguir, ao analisar os resultados levando em conta o tipo de escola – particular ou pública, esses dados são menores em escolas públicas, sendo que 5,62% assumiram fazê-lo com uma frequência maior, sendo 4,44% *muitas vezes/quase todo dia* e apenas 1,18% *sempre/todo dia*.

Tabela 4 - Frequência da autopercepção como autores(as)⁷³

<i>Eu bati ou xinguei, ameacei, exclui, zoei e coloquei apelido em alguns(as) colega da escola.</i>			
Frequência	Total (n=3276)	Escola Particular (n=2938)	Escola Pública (n=338)
Sempre / Todo dia	71 (2,17%)	67 (2,28%)	4 (1,18%)
Muitas vezes / Quase todo dia	290 (8,85%)	275 (9,36%)	15 (4,44%)
Uma única vez	901 (27,5%)	801 (27,26%)	100 (29,59%)
Nunca	2014 (61,48%)	1795 (61,1%)	219 (64,79%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Entre os participantes da pesquisa, 3,42% apontaram que *sempre/todo dia* apanham, são xingados, ameaçados, excluídos, zoados, apelidados por alguns colegas da escola, e 15,45% sofreram isso *muitas vezes/quase todo dia*, conforme é possível verificar na Tabela 5. Observamos ainda, ao compararmos escola pública e privada, que essa porcentagem é maior na última. Pode parecer-nos que a porcentagem de estudantes que sofrem esse tipo de vitimização todos os dias é baixa. No entanto, ao considerarmos os números absolutos de tais dados, verificamos que

⁷³ As tabelas referentes à autopercepção quanto aos papéis de alvos, autores e espectadores (reforçadores, defensores e passivos) apresentarão os dados totais e, também, os dados por tipo de escola – pública e privada. No entanto, a descrição que se seguirá será somente quanto à amostra total, sem descrever aqueles referentes ao tipo de escola. Esses seguem aqui apresentados, caso seja de interesse do leitor.

são 112 alunos ou alunas de nossa pesquisa que diariamente são ameaçados, excluídos, apelidados e xingados por seus pares.

Tabela 5 - Frequência da autopercepção como alvos

<i>Eu apanhei ou fui xingada(o), ameaçada(o), excluída(o), zoada(o) e apelidada(a) por alguns(as) colegas da escola.</i>			
Frequência	Total (n=3276)	Escola Particular (n=2938)	Escola Pública (n=338)
Sempre / Todo dia	112 (3,42%)	109 (3,71%)	3 (0,89%)
Muitas vezes / Quase todo dia	506 (15,45%)	453 (15,42%)	53 (15,68%)
Uma única vez	1034 (31,56%)	920 (31,31%)	114 (33,73%)
Nunca	1624 (49,57%)	1456 (49,56%)	168 (49,7%)

Fonte: Elaborada pela autora.

E, por fim, adolescentes que *nunca* presenciaram colegas batendo, xingando, ameaçando, excluindo, zoando e colocando apelidos em outros somam 23,78% da amostra, sendo que 29,18% já presenciaram *uma única vez*, 33,88% veem isso *muitas vezes/quase todo dia* e 13,16% assistem cenas como essas *sempre/todo dia*.

Tabela 6 - Frequência da autopercepção como espectadores(as)

<i>Eu vi alguém batendo ou xingando, ameaçando, excluindo, zoando e colocando apelidos em alguns(as) colegas da escola.</i>			
Frequência	Total (n=3276)	Escola Particular (n=2938)	Escola Pública (n=338)
Sempre / Todo dia	431 (13,16%)	389 (13,24%)	42 (12,43%)
Muitas vezes / Quase todo dia	1110 (33,88%)	1000 (34,04%)	110 (32,54%)
Uma única vez	956 (29,18%)	840 (28,59%)	116 (34,32%)
Nunca	779 (23,78%)	709 (24,13%)	70 (20,71%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Enfim, considerando “sempre/todo dia” e “muitas vezes/quase todo dia” como sinais de repetição⁷⁴, uma das características do bullying, então, dentre os respondentes, 11,02% se autopercebem como autores ou autoras, 18,87% como

⁷⁴ A subjetividade da repetição em situações de intimidação já fora tratada no capítulo sobre Bullying.

alvos e 47,04% como espectadores. Vamos a esses personagens que são maioria: os espectadores e as espectadoras.

7.1.3 Resultados descritivos quanto ao tipo de espectadores

Para investigar o tipo de participação como espectadores (reforçadores, defensores ou passivos) por parte dos alunos e alunas, adaptamos a escala de Salmivalli *et al.* (1996), na qual os estudantes eram convidados a refletir “*Pensando ainda em situações de bullying... quando você observa como espectador(a) os atos de intimidação sobre outros colegas, com que frequência você faz...*” e, em seguida, a cada item deveriam assinalar a frequência de suas ações, entre “*nunca*”, “*poucas vezes*”, “*muitas vezes*” e “*sempre*”.

A seguir, os itens de cada tipo de espectador foram separados em três Tabelas diferentes, para uma análise mais detalhada da frequência.

Tabela 7 - Frequência da autopercepção como espectador reforçador

	Total (n=3276)	Particular (n=2938)	Pública (n=338)
<i>Eu me aproximo para assistir o que está acontecendo</i>			
Sempre	430 (13,13%)	407 (13,85%)	23 (6,8%)
Muitas vezes	646 (19,72%)	585 (19,91%)	61 (18,05%)
Poucas vezes	1067 (32,57%)	958 (32,61%)	109 (32,25%)
Nunca	1133 (34,58%)	988 (33,63%)	145 (42,9%)
<i>Dou risada</i>			
Sempre	116 (3,54%)	114 (3,88%)	2 (0,59%)
Muitas vezes	173 (5,28%)	164 (5,58%)	9 (2,66%)
Poucas vezes	624 (19,05%)	586 (19,95%)	38 (11,24%)
Nunca	2363 (72,13%)	2074 (70,59%)	289 (85,5%)
<i>Estimulo a situação dizendo "Isso mesmo", "vail..."</i>			
Sempre	47 (1,43%)	45 (1,53%)	2 (0,59%)
Muitas vezes	40 (1,22%)	37 (1,26%)	3 (0,89%)
Poucas vezes	232 (7,08%)	211 (7,18%)	21 (6,21%)
Nunca	2957 (90,26%)	2645 (90,03%)	312 (92,31%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Esses itens apontam ações que reforçam a intimidação, como a simples presença e observação até o reforço através de risos e frases de motivação. Vê-se

que dentre essas ações a que mais os estudantes fazem é se aproximar para ver o que está acontecendo, sendo que 13,13% dizem *sempre* fazê-lo, 19,72% fazê-lo *muitas vezes* e 32,57% o fizeram *poucas vezes*, enquanto 34,58% apontaram nunca terem se aproximado para assistir à intimidação. O segundo item com frequência maior é dar risada. Embora 72,13% indicaram *nunca* terem feito, 19,05% apontaram fazê-lo *poucas vezes*, 5,28% *muitas vezes* e 3,54% *sempre* o fazem. E, por fim, estimular a situação com frases como “isso mesmo” e “vai!...”, da amostra total, 90,26% responderam *nunca* terem feito isso, e 9,74% já o fizeram (7,08% *poucas vezes*, 1,22% *muitas vezes* e 1,43% *sempre*); em números absolutos são 319 adolescentes que reforçam o bullying da maneira mais cruel, incentivando ainda mais a vitimização.

Vejamos os dados quanto aos espectadores passivos.

Tabela 8 - Frequência da autopercepção como espectador passivo

	Total (n=3276)	Particular (n=2938)	Pública (n=338)
<i>Nada, finjo que não vejo</i>			
Sempre	191 (5,83%)	179 (6,09%)	12 (3,55%)
Muitas vezes	513 (15,66%)	480 (16,34%)	33 (9,76%)
Poucas vezes	1203 (36,72%)	1058 (36,01%)	145 (42,9%)
Nunca	1369 (41,79%)	1221 (41,56%)	148 (43,79%)
<i>Nada, não tomo partido de ninguém</i>			
Sempre	278 (8,49%)	264 (8,99%)	14 (4,14%)
Muitas vezes	497 (15,17%)	456 (15,52%)	41 (12,13%)
Poucas vezes	1011 (30,86%)	906 (30,84%)	105 (31,07%)
Nunca	1490 (45,48%)	1312 (44,66%)	178 (52,66%)
<i>Nada, mas acho que deveria fazer alguma coisa</i>			
Sempre	636 (19,41%)	549 (18,69%)	87 (25,74%)
Muitas vezes	922 (28,14%)	829 (28,22%)	93 (27,51%)
Poucas vezes	960 (29,3%)	867 (29,51%)	93 (27,51%)
Nunca	758 (23,14%)	693 (23,59%)	65 (19,23%)

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 8 nos indica que comum entre todos os itens dos espectadores passivos está a inação, com justificativas diferentes. Da amostra total, 58,21% nada fazem fingindo que não viram pelo menos uma vez (36,72% responderam *poucas vezes*, 15,66% *muitas vezes* e 5,83% *sempre* fingem que não veem tais situações).

Outra justificativa possível era nada fazer e não tomar partido de ninguém. Dos respondentes, 54,52% assinalaram fazer isso com alguma frequência, sendo 30,86% *poucas vezes*, 15,17% *muitas vezes* e 8,49% *sempre*. E, por fim, há aqueles e aquelas que nada fazem, mas acreditam que deveriam fazer algo para ajudar. Esses somam 76,86% da amostra total, sendo que 29,3% responderam *poucas vezes* para este item, 28,14% *muitas vezes* e 19,41% *sempre*.

Há, no entanto, os espectadores e espectadoras que defendem o alvo. Vamos a esses dados.

Tabela 9 - Frequência da autopercepção como espectador defensor

	Total (n=3276)	Particular (n=2938)	Pública (n=338)
Conforto a vítima ou a incentivo a procurar alguém que possa ajudá-la			
Sempre	676 (20,63%)	576 (19,61%)	100 (29,59%)
Muitas vezes	1156 (35,29%)	1048 (35,67%)	108 (31,95%)
Poucas vezes	957 (29,21%)	868 (29,54%)	89 (26,33%)
Nunca	487 (14,87%)	446 (15,18%)	41 (12,13%)
Aviso um adulto que possa intervir na situação.			
Sempre	558 (17,03%)	472 (16,07%)	86 (25,44%)
Muitas vezes	844 (25,76%)	752 (25,6%)	92 (27,22%)
Poucas vezes	1058 (32,3%)	944 (32,13%)	114 (33,73%)
Nunca	816 (24,91%)	770 (26,21%)	46 (13,61%)
Tento fazer com que parem a intimidação.			
Sempre	417 (12,73%)	356 (12,12%)	61 (18,05%)
Muitas vezes	768 (23,44%)	696 (23,69%)	72 (21,3%)
Poucas vezes	1128 (34,43%)	997 (33,93%)	131 (38,76%)
Nunca	963 (29,4%)	889 (30,26%)	74 (21,89%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Dentre as ações de defesa, a que mais os estudantes apontaram foi confortar a vítima, incentivando-a a procurar alguém que possa ajudá-la. São 85,13% que fazem isso, sendo que 20,63% *sempre* o fazem ou fizeram, 35,29% *muitas vezes* optaram por tal ação e 29,21% fizeram isso *poucas vezes*. Outra possibilidade de ação é avisar um adulto que possa intervir na situação. Da amostra total, 75,09% indicaram alguma frequência nesse item, sendo que 17,03% indicaram *sempre* fazer isso, 25,76% indicaram fazê-lo *muitas vezes*, enquanto 32,3% o fizeram *poucas vezes*. A terceira possibilidade de defesa, embora tenha apontado índices altos é, dentre as ações de

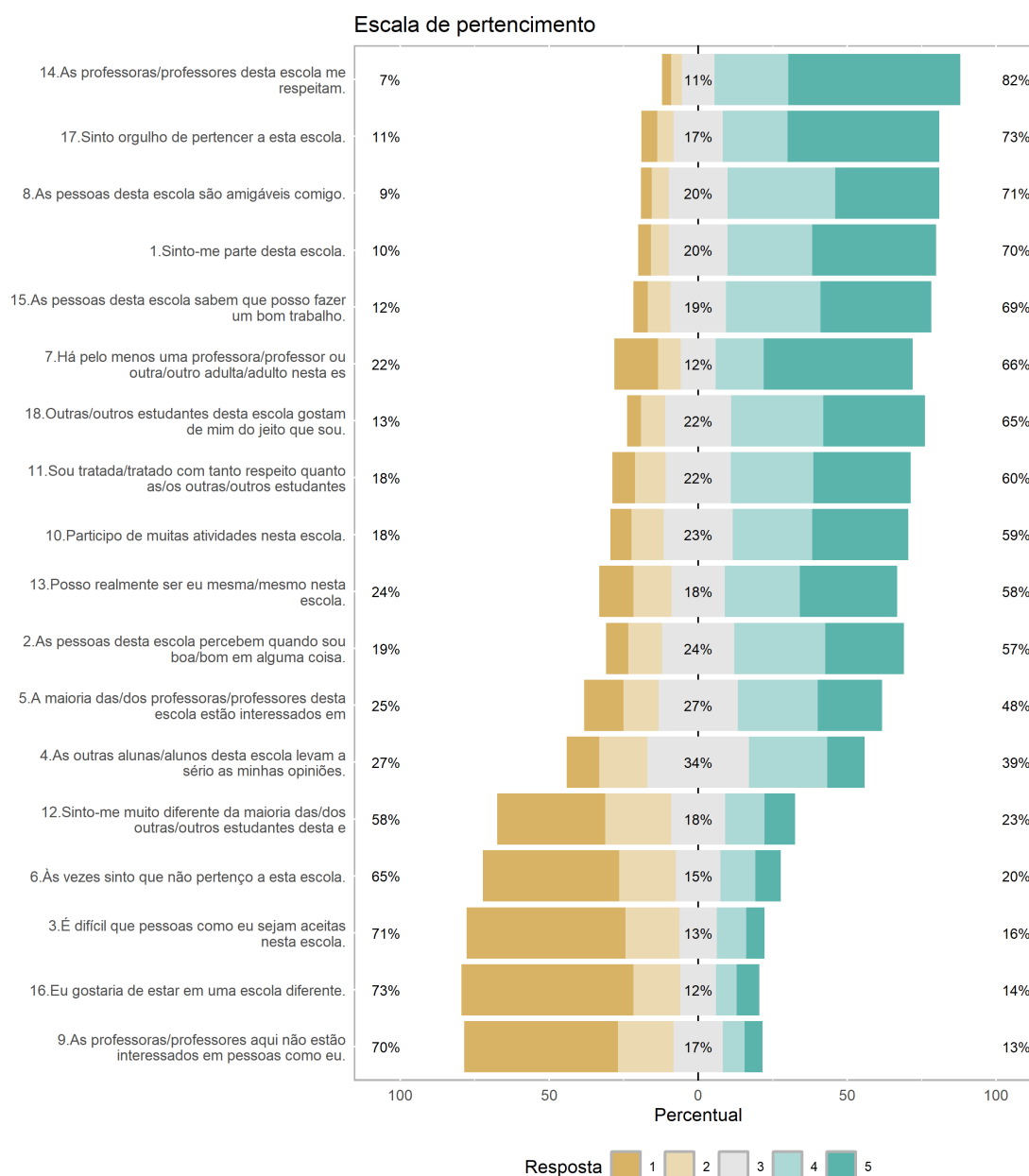
defesa apresentadas no instrumento, a que os estudantes menos fazem: 70,6% sinalizaram alguma frequência em tentar fazer com que parem a intimidação, sendo que 34,43% apontaram fazê-lo *poucas vezes*, 23,44% *muitas vezes* e 12,73% apontaram fazer isso *sempre*.

Por ora, vejamos quais dados descritivos quanto ao pertencimento escolar foram encontrados.

7.1.4 Resultados descritivos quanto ao pertencimento escolar

Para analisar o pertencimento escolar, utilizamos o instrumento PSSMS - *Psychological Sense of School Membership Scale* (Goodenow, 1993), com uma escala Likert de 5 pontos, sendo 1 para “*não é verdade*” até 5 para “*totalmente verdadeiro*”, com 18 itens que apontavam diferentes aspectos do pertencimento escolar, desde a amizade, aceitação, o apoio dos pares, a percepção de exclusão, o apoio dos adultos, respeito e itens de pertencimento e não pertencimento. Os resultados descritivos quanto ao sentimento de pertencimento escolar, por ora, serão apresentados de forma geral, uma vez que mais adiante, por ocasião das análises do objetivo principal desta investigação, identificar o sentimento de pertencimento escolar dos e das adolescentes, eles serão aprofundados, inclusive, nos fatores/dimensões encontrados após a análise estatística, através da análise paralela e da análise de autovalor.

Gráfico 1 - Resposta aos itens da escala de pertencimento



Fonte: Elaborado pela autora.

A cada item o estudante tinha que sinalizar sua resposta numa escala Likert de 5 pontos, sendo 1 para “*não é verdadeiro*” até 5 para “*totalmente verdadeiro*”.

Antes de analisarmos o Gráfico 1, é preciso considerar que os cinco últimos itens nele demonstrados se referem às questões invertidas do instrumento. Portanto, a análise dos dados deve levar tal informação em conta.

Dentre os itens da escala, aquele que mais obteve respostas relacionadas a ser uma afirmação verdadeira foi “os professores/professoras desta escola me

respeitam”, com 82% de respostas nas escalas 4 e 5, 11% dos respondentes sinalizaram a escala 3 (média) e 7% deles apontaram que isso é falso ou totalmente falso, utilizando as escalas 2 e 1. Em seguida, o item sobre “sentir-se orgulhoso em fazer parte da escola” foi sinalizado como sendo algo verdadeiro, através das escalas 4 e 5, por 73% dos estudantes, enquanto 11% disseram não ser verdade ao utilizarem as escalas 1 e 2 e, ainda, 17% sinalizaram a escala 3.

O terceiro item mais apontado como verdade pelos alunos e alunas foi “as pessoas desta escola são amigáveis comigo”, sendo que 71% sinalizaram 4 e 5 na escala e 9% sinalizaram as escalas 1 e 2, e 20% sinalizaram a escala 3 para tal item.

Dois itens que nos chamaram atenção são parecidos e inversos: “a maioria das professoras/professores desta escola estão interessados em mim” e “as professoras/professores daqui não estão interessados em pessoas como eu”⁷⁵. Na primeira sentença, com caráter positivo, apenas 48% dos respondentes sinalizaram 4 e 5 na escala, sinalizando ser algo verdadeiro o fato da maioria dos professores estarem interessados nos alunos, enquanto 25% responderam 1 e 2, sinalizando ser algo não verdadeiro. Na segunda sentença, com caráter negativo e, consequentemente, inverso, 70% dos estudantes responderam 1 e 2 na escala, o que significa que acham *não ser verdadeiro* que os professores de sua escola *não* estejam interessados em pessoas como eles, ou seja, essa porcentagem de alunos acredita que eles estão sim interessados nos estudantes como ele, e 13% responderam ser verdade tal sentença ao responderem 4 e 5 na escala. Portanto, a porcentagem de alunos e alunas que acredita ser verdade que os professores e professoras de sua escola estão interessados em estudantes como eles é de 48% a 70%.

Apesar de vários itens descritos anteriormente se relacionarem aos docentes, dados que também precisam nos alertar são aqueles referentes à relação entre pares, uma vez que tal relação é fundamental, sobretudo na adolescência. O item “sou tratado/tratada com tanto respeito quanto a outros estudantes” teve 60% das respostas na escala 5 e 6, relacionando tal sentença à algo verdadeiro; 18% indicaram 1 e 2 na escala, o que indica não ser verdade, e 22% indicaram 3 na escala. Ainda quanto à relação entre pares, 65% dos respondentes indicaram como algo verdadeiro (4 e 5 na escala) o fato de serem aceitos por outros estudantes da forma como são, enquanto 13% indicaram esse fato como algo não verdadeiro, indicando 1 e 2 na

⁷⁵ No gráfico, aparecem como itens 5 e 9, respectivamente.

escala Likert. A porcentagem pode ser considerada baixa, mas ao analisarmos com base nos números absolutos, são cerca de 425 adolescentes que não se sentem aceitos no ambiente escolar em que vivem. Vejamos que apenas 58% deles e delas sinalizaram ser verdade (escalas 4 e 5) eles e elas poderem ser si mesmos na escola que frequentam, e 24% indicaram 1 e 2 na escala, o que significa que isso não é verdade, ou seja, 786 estudantes que não podem ser quem realmente são ou gostariam de ser na escola. E, por fim, 39% daqueles e daquelas que participaram da pesquisa apontaram ser verdade, indicando 4 ou 5 na escala, que as suas opiniões são levadas a sério na escola da qual fazem parte, enquanto 27% indicaram ser falso ao responderem 1 e 2 e, neste caso, 34% sinalizaram 3 na escala, o que pode significar que isso não é nem verdade nem falso.

Olhar de forma simplista para tais dados pode até sugerir um sentimento de pertencimento elevado. Todavia, é preciso considerar que há uma porcentagem considerável de estudantes que não se sentem respeitados, aceitos ou, tampouco, que suas opiniões sejam levadas a sério no ambiente escolar. Cada um desses itens aponta para uma dessas características do pertencimento. Elas serão retomadas em conjunto quando analisarmos as dimensões que foram formadas pela Análise Fatorial.

Ao término dos dados descritivos quanto à caracterização da amostra, ao bullying e ao pertencimento, esses dois últimos os construtos de nossa pesquisa, passemos a verificar os dados das relações que nos propomos investigar.

7.2 Resultados das relações entre bullying e pertencimento

Após os resultados descritivos, apresentaremos os resultados com base em cada um dos oito objetivos de nossa pesquisa. Ressaltamos que essa divisão é apenas didática, pois os objetivos da investigação estão interligados e se complementam. Começaremos pelo último objetivo descrito na metodologia que, não menos importante, nos indica os indícios de validação da escala de pertencimento escolar.

7.2.1 Objetivo: encontrar evidências de validação da escala de pertencimento escolar

Um de nossos objetivos foi encontrar evidências de validação da escala de pertencimento escolar.

Utilizamos o instrumento PSSMS - *Psychological Sense of School Membership Scale* (Goodenow, 1993), que conta com uma escala Likert de 5 pontos, sendo 1 para “*não é verdadeiro*” até 5 para “*totalmente verdadeiro*”, com um número de itens adequado – 18 itens – e que apontavam diferentes aspectos do pertencimento escolar, desde a aceitação, o apoio dos pares, o apoio dos adultos, amizade, respeito e itens de não pertencimento.

Para examinar a estrutura do instrumento de pertencimento, uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) foi conduzida, considerando uma matriz de correlação policórica (recomendada quando as distribuições univariadas de itens ordinais são assimétricas ou com excesso de curtose) e extração de mínimos quadrados não ponderados (ULS), que é um método robusto, eficiente, confiável, fácil e rápido de ser calculado, além de não requerer normalidade multivariada dos dados (Fabrigar *et al.*, 1999). A Análise Fatorial Exploratória (AFE) permite identificar um número de fatores latentes que explicam as correlações entre as variáveis observadas (Hair *et al.*, 2010). A AFE foi escolhida por sua capacidade de reduzir a dimensionalidade dos dados e identificar constructos teóricos mais gerais, contribuindo para uma melhor compreensão das relações entre as variáveis em estudo.

A adequação da análise fatorial foi testada pelos métodos de KMO e pelo Teste de Esfericidade de Bartlett. Já o número de dimensões foi selecionado a partir dos métodos de Análise Paralela e baseado no número de fatores com Autovalores acima de 1. A confiabilidade interna foi examinada por meio dos Alfas de Cronbach e por meio de correlações item-escala corrigidas (r_{i-s}). O software Factor versão 12.04.05 foi utilizado para as análises.

Tabela 10- Matriz de correlação policórica da análise fatorial exploratória do instrumento de pertencimento escolar

Análise fatorial exploratória (n=1638)																	
Matriz de correlação policórica																	
Item	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37
Q22	0,526																
Q23	-0,317	-0,267															
Q24	0,413	0,444	-0,221														
Q25	0,305	0,324	-0,061	0,337													
Q26	-0,682	-0,425	0,399	-0,326	-0,219												
Q27	0,299	0,247	-0,062	0,196	0,321	-0,221											
Q28	0,514	0,454	-0,358	0,424	0,237	-0,456	0,184										
Q29	-0,231	-0,201	0,219	-0,164	-0,307	0,270	-0,237	-0,189									
Q30	0,373	0,379	-0,145	0,256	0,280	-0,312	0,266	0,305	-0,134								
Q31	0,460	0,405	-0,329	0,453	0,249	-0,388	0,225	0,531	-0,224	0,268							
Q32	-0,401	-0,260	0,452	-0,262	-0,093	0,510	-0,073	-0,360	0,235	-0,154	-0,354						
Q33	0,541	0,445	-0,311	0,412	0,253	-0,535	0,287	0,503	-0,206	0,335	0,455	-0,376					
Q34	0,312	0,263	-0,129	0,229	0,390	-0,258	0,381	0,285	-0,359	0,218	0,348	-0,129	0,330				
Q35	0,467	0,559	-0,233	0,437	0,382	-0,398	0,306	0,426	-0,300	0,372	0,440	-0,277	0,482	0,418			
Q36	-0,535	-0,320	0,229	-0,200	-0,186	0,577	-0,220	-0,364	0,242	-0,266	-0,302	0,337	-0,403	-0,297	-0,328		
Q37	0,623	0,426	-0,233	0,317	0,329	-0,519	0,362	0,415	-0,278	0,374	0,396	-0,301	0,484	0,433	0,455	-0,664	
Q38	0,519	0,483	-0,360	0,463	0,274	-0,498	0,208	0,585	-0,222	0,331	0,517	-0,387	0,619	0,278	0,501	-0,347	0,476

Fonte: Elaborada pela autora.

Para ver a adequação dos dados à fatoração, foi feito o Teste de Esfericidade de Bartlett e, também, o KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*), conforme a seguir:

KMO	0,93
Teste de esfericidade de Bartlett	Valor-p <0,01
χ^2 (gl)	24575 (153)

Assumindo que valores-p menores que 0,05 indicam que uma análise fatorial pode ser útil, concluímos que nossos dados se mostraram adequados para o Teste de Esfericidade de Bartlett. Da mesma forma, vemos que o valor do KMO geral resultou em 0,93. Como valores próximos de 1,0 geralmente indicam que a análise fatorial pode ser útil para nossos dados, prosseguiremos com a Análise Fatorial Exploratória.

A Análise Paralela foi performeda e indicou a existência de apenas 1 fator. Na Tabela 11, os dados indicam que há uma correlação da variável (item) com o fator (Dimensão 1). Se essa carga assume um valor positivo, significa que a variável está positivamente correlacionada com o fator, e se assume valor negativo, essa correlação é negativa. Nesse segundo caso, a variável apresenta um sentido de variação oposto ao do construto. Percebe-se que a maioria dos parâmetros estimados estão relacionados positivamente com seus respectivos fatores, porém os itens inversos (Q23, Q26, Q29, Q32 e Q36) se relacionam negativamente com o fator.

Elevando ao quadrado as cargas fatoriais padronizadas obtemos a proporção de variância na variável indicadora que é explicada pelo fator latente (Comunalidade). Neste caso é a proporção de variância na Q21 que é explicada pelo fator único do instrumento.

Tabela 11 - Cargas fatoriais e comunalidade considerando um fator único

Item	Fator 1	Comunalidade
Q21	0,776	0,603
Q22	0,651	0,424
Q23	-0,433	0,187
Q24	0,559	0,312
Q25	0,436	0,190
Q26	-0,715	0,512
Q27	0,394	0,155
Q28	0,674	0,454
Q29	-0,38	0,144
Q30	0,474	0,225
Q31	0,639	0,408
Q32	-0,499	0,249
Q33	0,715	0,512
Q34	0,486	0,237
Q35	0,678	0,460
Q36	-0,593	0,351
Q37	0,717	0,514
Q38	0,727	0,528

Fonte: Elaborada pela autora.

No entanto, a Análise do Autovalor indicou a existência de 4 fatores, conforme é possível observar na Tabela 12 (autovalor>1).

Tabela 12 - Análise de autovalor com quatro fatores

Fator	Autovalores	% de variância explicada
1	7,050	0,392
2	1,572	0,087
3	1,207	0,067
4	1,057	0,059

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a extração dos fatores, a técnica de rotação é utilizada para atingir uma melhor distinção entre eles. A rotação maximiza cargas altas entre os fatores e as variáveis, minimizando as cargas baixas. As cargas fatoriais foram rotacionadas pelo método Direct Oblimin para simplificar a interpretação e foi usada para relatar, por meio das cargas altas, a divisão dos itens dentro de cada fator, conforme pode-se observar na Tabela a seguir.

Tabela 13 - Cargas fatoriais e comunalidade considerando quatro fatores

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

Fonte: Elaborada pela autora.

Para analisar a Tabela 13 é preciso saber que os fatores são distribuídos pelas cargas fatoriais acima de 0,40, ou seja, a questão fica no fator em que se atinge esse valor. De acordo com os dados encontrados, percebemos que os itens não se agrupam de forma igual nas dimensões. Neste caso, foram oito itens agrupados na dimensão 1, dois itens na dimensão 2, quatro itens na dimensão 3 e quatro itens na dimensão 4. Verificamos também que dois itens apresentaram cargas fatoriais baixas. O item 27 (Q27) apresentou uma carga baixa em todos os fatores/dimensões, inclusive naquele ao qual fora agrupado (0,376), a Dimensão 4 e, da mesma forma, o item 30 (Q30), que apresentou 0,380 na dimensão 1, onde fora agrupado. Cogitou-se a possibilidade de tirá-los do instrumento, mas constatou-se que tal fato não melhoraria a análise do instrumento.

Quadro 11 - Composição final das dimensões da escala de pertencimento escolar

Escala	Itens
Dimensão 1	22, 24, 28, 30, 31, 33, 35, 38
Dimensão 2	23, 32
Dimensão 3	21, 26, 36, 37
Dimensão 4	25, 27, 29, 35

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 12, o detalhamento dos itens de cada dimensão.

Quadro 12 - Detalhamento dos quatro fatores da escala de pertencimento escolar

FATOR 1	22) As pessoas desta escola percebem quando sou boa/bom em alguma coisa.
	24) As outras alunas/alunos desta escola levam a sério as minhas opiniões.
	28) As pessoas desta escola são amigáveis comigo.
	30) Participo de muitas atividades nesta escola.
	31) Sou tratada/tratado com tanto respeito quanto as/os outras/outros estudantes nesta escola.
	33) Posso realmente ser eu mesma/mesmo nesta escola.
	35) As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho.
	38) Outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou.
FATOR 2	23) É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola.

	32) Sinto-me muito diferente da maioria das/dos outras/outros estudantes desta escola.
FATOR 3	21) Sinto-me parte desta escola.
	26) Às vezes sinto que não pertenço a esta escola.
	36) Eu gostaria de estar em uma escola diferente.
	37) Sinto orgulho de pertencer a esta escola.
FATOR 4	25) A maioria das/dos professoras/professores desta escola estão interessados em mim.
	27) Há pelo menos uma professora/professor ou outra/outro adulta/adulto nesta escola com quem posso conversar se tiver algum problema.
	29) As professoras/professores aqui não estão interessados em pessoas como eu.
	34) As professoras/professores desta escola me respeitam.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 14 apresenta os coeficientes de correlação entre os quatro fatores identificados pela Análise Fatorial Exploratória realizada com os dados do instrumento. Esses fatores, que emergiram da análise dos dados, representam dimensões latentes subjacentes às variáveis observadas. A matriz de correlação permite avaliar o grau de associação linear entre esses constructos latentes, fornecendo *insights* sobre a estrutura interna do instrumento e a natureza das relações entre os fatores.⁷⁶

Tabela 14 - Correlação entre os quatro fatores da escala de pertencimento escolar

Fator	1	2	3
2	-0,325		
3	0,589	-0,314	
4	0,439	-0,008	0,393

Fonte: Elaborada pela autora.

Enfim, o coeficiente alfa de Cronbach indica o grau em que os itens que compõem uma escala medem o mesmo construto. Um valor de alfa de Cronbach alto

⁷⁶ Como é possível observar, a maior correlação encontrada é do fator 1 (percepção de relações positivas) com o fator 3 (sentimento de pertencimento), seguida pelo fator 4 (apoio docente), ambas sendo relações positivas. Este mesmo fator – o 1 – se relaciona de forma negativa com o 2 (percepção de exclusão), porém é uma correlação muito baixa. O fator 2 (percepção de exclusão) se correlaciona de forma negativa com o fator 3 (Sentimento de vinculação), também com uma correlação baixa e quase não se relaciona com o fator 4 (Apoio docente), uma vez que o valor é praticamente igual a zero. Os fatores 3 (Sentimento de vinculação) e 4 (Apoio docente) também se correlacionam de forma negativa e baixa.

sugere que os itens estão medindo o mesmo conceito de forma consistente, conferindo maior confiabilidade à escala. Essa medida é fundamental para garantir a qualidade dos dados coletados e a validade das conclusões obtidas em uma pesquisa, uma vez que uma escala confiável é mais precisa na medida do construto em questão. Dessa forma, sinalizamos que tal coeficiente para nosso instrumento, quando analisado por um único fator, é de 0,876. Quando analisado por 4 fatores, verificamos que ainda assim os coeficientes garantem a consistência da escala, sendo que é de 0,834 para o fator 1, para o fator 2 é de 0,540, já para o fator 3 é de 0,804 e, por fim, para o fator 4 é de 0,567. Vale ressaltar que para tal análise foram realizadas as inversões dos itens Q23, Q26, Q29, Q32 e Q36.

Tabela 15 - Consistência interna - Alfa de Cronbach

Escala	#Itens	A	r_{i-s}	
			Mediana	Mín-Máx
Geral	18	0,876	0,522	0,305-0,675
Fator 1	8	0,834	0,590	0,395-0,657
Fator 2	2	0,540	0,371	0,371
Fator 3	4	0,804	0,616	0,605-0,653
Fator 4	4	0,567	0,359	0,298-0,414

Fonte: Elaborada pela autora.

Com tais resultados podemos concluir, portanto, que nosso instrumento apresenta indícios de validade. Analisemos os resultados dos outros objetivos de nossa pesquisa.

7.2.2 Objetivo: identificar o sentimento de pertencimento escolar dos e das adolescentes

Como vimos anteriormente, a análise paralela foi performada e indicou a existência de apenas 1 fator. No entanto, a análise do autovalor indicou a existência de 4 fatores (autovalor > 1). Com isso, descreveremos das duas maneiras, considerando a existência de um fator único e, depois, considerando 4 fatores. cremos que, dessa forma, poderemos analisar mais detalhadamente os aspectos que envolvem o sentimento de pertencimento escolar.

Considerando a importância de estabelecer comparações entre os resultados de nossas diversas pesquisas na área de convivência, nosso grupo tem empregado um método consistente de cálculo dos escores para as escalas construídas. Essa prática visa garantir a uniformidade e a replicabilidade dos nossos estudos.

O escore total de pertencimento será calculado de forma a gerar uma pontuação entre 0 e 100, sendo que quanto maior a pontuação maior o sentimento de pertencimento escolar. Considerando as respostas de cada item como uma escala Likert de 5 pontos, o processo se inicia com o cálculo do escore bruto (EB) do instrumento. Esse EB é obtido pela soma das pontuações dos itens (Q#) de acordo com o Quadro a seguir e dividido pelo número de itens que compõem o instrumento. Vale ressaltar que o instrumento contava com itens invertidos (Q23, Q26, Q29, Q32 e Q36) e que, na análise, tais itens pontuaram de forma igualmente invertida.

Quadro 13 – Pontuação dos itens da escala de pertencimento escolar

No. Item	Descrição item	Não é verdadeira					Totalmente verdadeiro
		1	2	3	4	5	
Q21	Sinto-me parte desta escola.	1	2	3	4	5	
Q22	As pessoas desta escola percebem quando sou boa/bom em alguma coisa.	1	2	3	4	5	
Q23	É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola.	5	4	3	2	1	
Q24	As outras alunas/alunos desta escola levam a sério as minhas opiniões.	1	2	3	4	5	
Q25	A maioria das/dos professoras/professores desta escola estão interessados em mim.	1	2	3	4	5	
Q26	Às vezes sinto que não pertencço a esta escola.	5	4	3	2	1	
Q27	Há pelo menos uma professora/professor ou outra/outro adulta/adulto nesta escola com quem posso conversar se tiver algum problema.	1	2	3	4	5	
Q28	As pessoas desta escola são amigáveis comigo.	1	2	3	4	5	
Q29	As professoras/professores aqui não estão interessados em pessoas como eu.	5	4	3	2	1	

Q30	Participo de muitas atividades nesta escola.	1	2	3	4	5
Q31	Sou tratada/tratado com tanto respeito quanto as/os outras/outros estudantes nesta escola.	1	2	3	4	5
Q32	Sinto-me muito diferente da maioria das/dos outras/outros estudantes desta escola.	5	4	3	2	1
Q33	Posso realmente ser eu mesma/mesmo nesta escola.	1	2	3	4	5
Q34	As professoras/professores desta escola me respeitam.	1	2	3	4	5
Q35	As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho.	1	2	3	4	5
Q36	Eu gostaria de estar em uma escola diferente.	5	4	3	2	1
Q37	Sinto orgulho de pertencer a esta escola.	1	2	3	4	5
Q38	Outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou.	1	2	3	4	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse cálculo é feito utilizando-se a seguinte fórmula:

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

A partir do cálculo do EB foi feita a transformação linear (escores de 0 a 100), que seguiu os passos:

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

Com base nesse cálculo, chegamos aos dados apresentados na Tabela 16.

Tabela 16 - Escore total de pertencimento escolar (fator único)

Item	Total (n=3276)	Particular (n=2938)	Pública (n=338)
<i>Escore total de pertencimento</i>			
Média (DP)	69,81 (17,46)	69,66 (17,6)	74,53 (24,58)
Mediana (Mín-Máx)	72,22 (0-100)	72,22 (0-100)	81,25 (0-100)

Fonte: Elaborada pela autora.

Como a Tabela 16 explicita, para a amostra total a média encontrada foi de 69,81 pontos na mediana, com desvio padrão de 17,46, a mediana ficou em 72,22. Na escola particular a média é bem parecida, sendo 69,66, com desvio padrão de 17,6 e a mediana igual, 72,22. Já na escola pública, tanto os valores da média quanto da mediana foram um pouco mais elevados, sendo a primeira de 74,53, com desvio padrão de 24,58 e a mediana 81,25.

Vale ressaltar que os escores de cada fator também serão calculados da mesma forma, considerando a seguinte composição:

Tabela 17 - Itens de cada fator para cálculo dos escores de pertencimento escolar

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

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, em cada fator, os escores variam de 0 a 100 pontos, sendo quanto maior a pontuação maior o sentimento de pertencimento escolar, e quanto menor, menor o sentimento de pertencimento escolar. Tais escores serão utilizados para estabelecer as comparações com as diversas variáveis (escolas com e sem Equipes de Ajuda, ser ou não membro de EAs, papéis em situações de bullying, tipo de espectadores, raça e gênero, tipo de escola – pública ou privada) a que nosso estudo se propõe e de outros estudos que estão sendo conduzidos.

Mas sobre qual aspecto do pertencimento escolar estamos falando? Acreditamos que analisá-lo de forma mais detalhada, com base nos quatro fatores que a análise de autovalor nos apresentou, possa trazer-nos importantes reflexões, já que os fatores se referem às dimensões do pertencimento e suas características.

O Quadro 14 descreve os itens agrupados em cada fator. Ao analisá-los, constatamos que esses agrupamentos organizados pela AF (análise fatorial) correspondem a quatro dimensões que caracterizam o pertencimento para essa investigação. Dessa forma, o fator 1, agora chamado de Dimensão 1, denominado

“Percepção de relações positivas”, contém oito itens que tratam da percepção das pessoas sobre o estudante, na visão do próprio sujeito, como, por exemplo, as pessoas da escola perceberem quando o estudante é bom em algo e pode realizar um bom trabalho, quando outros estudantes gostam dele do jeito que ele é, quando as pessoas são amigáveis com ele ou, ainda, em ser levado a sério pelas pessoas. O fator 2, agora Dimensão 2, que chamamos de “Percepção de exclusão” traz dois itens aparentemente parecidos com os do fator descrito anteriormente, no entanto abordam de forma clara a autopercepção do aluno sobre si mesmo, como se sentir diferente dos outros e se sentir aceito na escola. Já o fator 3, por nós chamado de Dimensão 3, “Sentimento de vinculação”, aborda quatro itens que tratam diretamente do sentimento de pertencimento escolar, como sentir que faz parte da escola e sentir orgulho por isso. E, por fim, o fator 4 – Dimensão 4 – denominado “Apoio docente” engloba especificamente os quatro itens que representam o apoio dos professores e professoras, como poder contar com pelo menos um adulto se precisar conversar quando tiver um problema ou perceber que os adultos se interessam e respeitam o aluno ou aluna. No Quadro 14, o detalhamento dos itens de cada fator/dimensão⁷⁷.

Quadro 14 - Itens dos quatro fatores/dimensões da escala de pertencimento escolar

DIMENSÃO 1 – Percepção de relações positivas	22) As pessoas desta escola percebem quando sou boa/bom em alguma coisa.
	24) As outras alunas/alunos desta escola levam a sério as minhas opiniões.
	28) As pessoas desta escola são amigáveis comigo.
	30) Participo de muitas atividades nesta escola.
	31) Sou tratada/tratado com tanto respeito quanto as/os outras/outros estudantes nesta escola.
	33) Posso realmente ser eu mesma/mesmo nesta escola.
	35) As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho.
	38) Outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou.

⁷⁷ Ao longo deste trabalho, os termos *fator* e *dimensão* são utilizados de forma distinta para melhor organizar a discussão teórica e a análise estatística. O termo *fator*, utilizado nas tabelas e gráficos, refere-se aos constructos identificados por meio de análises estatísticas, representando agrupamentos de variáveis correlacionadas que explicam padrões nos dados. Já o termo *dimensão* é empregado no contexto teórico para descrever os aspectos conceituais ou teóricos subjacentes aos fatores identificados, oferecendo uma interpretação qualitativa e contextualizada dos resultados. Essa distinção visa facilitar a compreensão do leitor, separando claramente a abordagem metodológica (*fatores*) da interpretação teórica (*dimensões*).

DIMENSÃO 2 – Percepção de exclusão	23) É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola.
	32) Sinto-me muito diferente da maioria das/dos outras/outros estudantes desta escola.
DIMENSÃO 3 – Sentimento de vinculação	21) Sinto-me parte desta escola.
	26) Às vezes sinto que não pertenço a esta escola.
	36) Eu gostaria de estar em uma escola diferente.
	37) Sinto orgulho de pertencer a esta escola.
DIMENSÃO 4 – Apoio docente	25) A maioria das/dos professoras/professores desta escola estão interessados em mim.
	27) Há pelo menos uma professora/professor ou outra/outro adulta/adulto nesta escola com quem posso conversar se tiver algum problema.
	29) As professoras/professores aqui não estão interessados em pessoas como eu.
	34) As professoras/professores desta escola me respeitam.

Fonte: Elaborado pela autora.

A escala aborda desde a percepção sobre relações positivas, percepção sobre exclusão, o apoio docente e o próprio sentimento de sentir-se parte da escola como componentes da escala de pertencimento escolar.

Isso posto, voltemos aos dados encontrados sobre o pertencimento escolar entre os estudantes. Abaixo, seguirão quatro Tabelas, divididas por cada dimensão⁷⁸ e os itens que delas fazem parte, bem como a porcentagem das respostas em cada nível da escala Likert, sendo 1 para “não é verdade” até 5 para “totalmente verdadeiro”, inclusive com os dados totais e, também, separados por tipo de escola, pública ou particular.

Tabela 18 - Dados descritivos de pertencimento escolar - Fator/Dimensão 1 (percepção de relações positivas)

Dados descritivos do Fator 1 – Percepção de relações positivas			
Item	Total (n=3276)	Particular (n=2938)	Pública (n=338)
<i>22) As pessoas desta escola percebem quando sou boa/bom em alguma coisa.</i>			
1 (não é verdade)	246 (7,51%)	225 (7,66%)	21 (6,21%)
2	372 (11,36%)	333 (11,33%)	39 (11,54%)
3	791 (24,15%)	698 (23,76%)	93 (27,51%)

⁷⁸ Os dados descritivos de cada fator/dimensão seguem apresentados aqui e não anteriormente junto aos outros resultados descritivos, pelo fato de as dimensões encontrados na escala terem sido descritas por ocasião dos indícios de validação ora apresentados.

4	1001 (30,56%)	909 (30,94%)	92 (27,22%)
5 (totalmente verdadeiro)	866 (26,43%)	773 (26,31%)	93 (27,51%)

24) As outras alunas/alunos desta escola levam a sério as minhas opiniões.

1 (não é verdade)	358 (10,93%)	322 (10,96%)	36 (10,65%)
2	527 (16,09%)	457 (15,55%)	70 (20,71%)
3	1120 (34,19%)	996 (33,9%)	124 (36,69%)
4	861 (26,28%)	785 (26,72%)	76 (22,49%)
5 (totalmente verdadeiro)	410 (12,52%)	378 (12,87%)	32 (9,47%)

28) As pessoas desta escola são amigáveis comigo.

1 (não é verdade)	114 (3,48%)	101 (3,44%)	13 (3,85%)
2	190 (5,8%)	179 (6,09%)	11 (3,25%)
3	645 (19,69%)	565 (19,23%)	80 (23,67%)
4	1183 (36,11%)	1067 (36,32%)	116 (34,32%)
5 (totalmente verdadeiro)	1144 (34,92%)	1026 (34,92%)	118 (34,91%)

30) Participo de muitas atividades nesta escola.

1 (não é verdade)	230 (7,02%)	216 (7,35%)	14 (4,14%)
2	357 (10,9%)	334 (11,37%)	23 (6,8%)
3	756 (23,08%)	691 (23,52%)	65 (19,23%)
4	876 (26,74%)	761 (25,9%)	115 (34,02%)
5 (totalmente verdadeiro)	1057 (32,26%)	936 (31,86%)	121 (35,8%)

31) Sou tratada/tratado com tanto respeito quanto as/os outras/outros estudantes nesta escola.

1 (não é verdade)	245 (7,48%)	215 (7,32%)	30 (8,88%)
2	337 (10,29%)	302 (10,28%)	35 (10,36%)
3	718 (21,92%)	631 (21,48%)	87 (25,74%)
4	905 (27,63%)	833 (28,35%)	72 (21,3%)
5 (totalmente verdadeiro)	1071 (32,69%)	957 (32,57%)	114 (33,73%)

33) Posso realmente ser eu mesma/mesmo nesta escola.

1 (não é verdade)	378 (11,54%)	351 (11,95%)	27 (7,99%)
2	420 (12,82%)	390 (13,27%)	30 (8,88%)
3	582 (17,77%)	527 (17,94%)	55 (16,27%)
4	828 (25,27%)	755 (25,7%)	73 (21,6%)
5 (totalmente verdadeiro)	1068 (32,6%)	915 (31,14%)	153 (45,27%)

35) As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho.

1 (não é verdade)	157 (4,79%)	143 (4,87%)	14 (4,14%)
2	248 (7,57%)	221 (7,52%)	27 (7,99%)
3	613 (18,71%)	552 (18,79%)	61 (18,05%)
4	1038 (31,68%)	945 (32,16%)	93 (27,51%)
5 (totalmente verdadeiro)	1220 (37,24%)	1077 (36,66%)	143 (42,31%)

38) Outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou.			
1 (não é verdade)	155 (4,73%)	145 (4,94%)	10 (2,96%)
2	264 (8,06%)	234 (7,96%)	30 (8,88%)
3	725 (22,13%)	641 (21,82%)	84 (24,85%)
4	1012 (30,89%)	919 (31,28%)	93 (27,51%)
5 (totalmente verdadeiro)	1120 (34,19%)	999 (34%)	121 (35,8%)

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 18, embora possa nos dar a ideia de que os dados são positivos, nos apresenta alguns dados que merecem nossa atenção, uma vez que esse fator/dimensão engloba os itens que tratam da percepção que o estudante tem sobre o que os outros pensam dele ou dela e, como já visto no referencial teórico, o “outro”, principalmente quando “par”, tem uma função essencial para a construção da identidade do sujeito, mais ainda na adolescência. Vale frisar que nesta dimensão se juntaram os itens que tratam tanto da percepção do par quanto daqueles que se referem a qualquer pessoa, contudo não evidenciam a presença de uma autoridade, já que, interessantemente, os itens que fazem referência a essa ou esse personagem se aglutinaram em outro fator, formando outra dimensão. Vamos aos dados.

Dentre os itens dessa dimensão, o que mais teve respostas na escala 4 e 5, que sinalizam como sendo algo verdadeiro foi “*as pessoas desta escola são amigáveis comigo*”, somando 71,03%, e o item que menos teve respostas nessas mesmas escalas - 4 e 5 – foi “*as outras alunas/alunos levam a sério as minhas opiniões*”), com apenas 38,8% das respostas. Ao mesmo tempo que a maioria dos estudantes percebem as pessoas como amigáveis, tem-se ainda 28,97% deles que sinalizam que isso não é nem verdade nem falso (19,69%), ou então que isso é “*falso*” (5,8%) ou “*totalmente falso*” (3,48%). Por outro lado, os estudantes não se sentem levados a sério em suas opiniões. Cerca de 61,21% deles responderam de forma neutra ou que essa afirmação é falsa ou totalmente falsa. Outro item que nos chamou a atenção é que apenas 57,87% dos e das adolescentes indicaram ser verdade, nas escalas 4 e 5, o item “*posso ser eu mesmo/mesma nesta escola*”, o que indica que 42,13% não podem ser quem são no ambiente escolar. Na escola particular, o dado é um pouco maior, 43,16%, enquanto na escola pública é menor, somam 33,13% aqueles e aquelas que responderam de forma neutra ou ser falsa ou totalmente falsa tal afirmação.

Um item dessa dimensão que também nos chamou a atenção foi a Q38 (“*outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou*”): 65,08% dos adolescentes sinalizaram 4 e 5 na escala para o item, o que nos indica que cerca de 34,92% responderam de forma neutra (22,13%), ou que isso não é verdade, sinalizando 4 (8,06%) ou 5 (4,73%) na escala. Ou seja, é uma porcentagem considerável de alunos e alunas que sentem como se as pessoas não gostassem dele ou dela da forma como são.

Tabela 19 - Dados descritivos de pertencimento escolar - Fator/Dimensão 2 (Percepção de exclusão)

Dados descritivos do Fator 2 – Percepção de exclusão			
Item	Total (n=3276)	Particular (n=2938)	Pública (n=338)
<i>23) É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola.</i>			
1 (não é verdade)	1745 (53,27%)	1552 (52,83%)	193 (57,1%)
2	594 (18,13%)	548 (18,65%)	46 (13,61%)
3	412 (12,58%)	369 (12,56%)	43 (12,72%)
4	324 (9,89%)	297 (10,11%)	27 (7,99%)
5 (totalmente verdadeiro)	201 (6,14%)	172 (5,85%)	29 (8,58%)
<i>32) Sinto-me muito diferente da maioria das/dos outras/outros estudantes desta escola.</i>			
1 (não é verdade)	1188 (36,26%)	1064 (36,22%)	124 (36,69%)
2	725 (22,13%)	643 (21,89%)	82 (24,26%)
3	594 (18,13%)	533 (18,14%)	61 (18,05%)
4	434 (13,25%)	400 (13,61%)	34 (10,06%)
5 (totalmente verdadeiro)	335 (10,23%)	298 (10,14%)	37 (10,95%)

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 19, que contém os dois itens (ambos invertidos) da Dimensão 2, denominado “Percepção de exclusão”, mostra que 23,48% apontaram ser verdadeiro ou totalmente verdadeiro que os e as adolescentes sentem-se muito diferentes da maioria dos outros estudantes da escola, e 16,03% também apontaram ser verdade ou muito verdade que pessoas como ele ou ela são aceitos (as) no ambiente escolar. Vamos à Dimensão 3.

Tabela 20 - Dados descritivos de pertencimento escolar - Fator/Dimensão 3
(Sentimento de vinculação)

Dados descritivos do Fator 3 – Sentimento de vinculação			
Item	Total (n=3276)	Particular (n=2938)	Pública (n=338)
<i>21) Sinto-me parte desta escola.</i>			
1 (não é verdade)	139 (4,24%)	126 (4,29%)	13 (3,85%)
2	196 (5,98%)	176 (5,99%)	20 (5,92%)
3	649 (19,81%)	577 (19,64%)	72 (21,3%)
4	928 (28,33%)	832 (28,32%)	96 (28,4%)
5 (totalmente verdadeiro)	1364 (41,64%)	1227 (41,76%)	137 (40,53%)
<i>26) Às vezes sinto que não pertenço a esta escola.</i>			
1 (não é verdade)	1498 (45,73%)	1317 (44,83%)	181 (53,55%)
2	625 (19,08%)	575 (19,57%)	50 (14,79%)
3	486 (14,84%)	437 (14,87%)	49 (14,5%)
4	385 (11,75%)	354 (12,05%)	31 (9,17%)
5 (totalmente verdadeiro)	282 (8,61%)	255 (8,68%)	27 (7,99%)
<i>36) Eu gostaria de estar em uma escola diferente.</i>			
1 (não é verdade)	1892 (57,75%)	1689 (57,49%)	203 (60,06%)
2	513 (15,66%)	459 (15,62%)	54 (15,98%)
3	397 (12,12%)	358 (12,19%)	39 (11,54%)
4	226 (6,9%)	208 (7,08%)	18 (5,33%)
5 (totalmente verdadeiro)	248 (7,57%)	224 (7,62%)	24 (7,1%)
<i>37) Sinto orgulho de pertencer a esta escola.</i>			
1 (não é verdade)	175 (5,34%)	162 (5,51%)	13 (3,85%)
2	179 (5,46%)	155 (5,28%)	24 (7,1%)
3	542 (16,54%)	491 (16,71%)	51 (15,09%)
4	710 (21,67%)	636 (21,65%)	74 (21,89%)
5 (totalmente verdadeiro)	1670 (50,98%)	1494 (50,85%)	176 (52,07%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Como é possível observar na Tabela 20, essa dimensão engloba itens relacionados ao fato dos e das adolescentes se sentirem parte da escola e sentirem orgulho por isso ou, ainda, desejarem estar em outra escola. Dos respondentes, 69,97% responderam ser verdade ou totalmente verdadeiro ao sinalizarem na escala 4 e 5 se sentirem parte da escola e, portanto, são 30,03% que responderam de forma neutra (19,81%) ou ser falso (5,98%) ou totalmente falso (4,24%) tal afirmação. Da amostra total, 72,65% também indicaram na escala 4 e 5, o que indica ser verdade ou totalmente verdadeiro o item sobre sentirem-se orgulhosos por pertencerem à escola

em que estão. Os outros dois itens inversos apontam porcentagens contrariamente coerentes com as descritas, sendo que 64,81% apontaram ser falso ou totalmente falso não se sentirem pertencentes à escola, e 73,41% indicaram as mesmas respostas ao item que sugere que gostariam de estar em outra escola. Agora vamos aos itens da Dimensão 4.

Tabela 21 - Dados descritivos de pertencimento escolar - Fator/Dimensão 4 (Apoio docente)

Dados descritivos do Fator 4 – Apoio docente			
Item	Total (n=3276)	Particular (n=2938)	Pública (n=338)
<i>25) A maioria das/dos professoras/professores desta escola estão interessados em mim.</i>			
1 (não é verdade)	433 (13,22%)	373 (12,7%)	60 (17,75%)
2	384 (11,72%)	348 (11,84%)	36 (10,65%)
3	873 (26,65%)	774 (26,34%)	99 (29,29%)
4	878 (26,8%)	807 (27,47%)	71 (21,01%)
5 (totalmente verdadeiro)	708 (21,61%)	636 (21,65%)	72 (21,3%)
<i>27) Há pelo menos uma professora/professor ou outra/outro adulta/adulto nesta escola com quem posso conversar se tiver algum problema.</i>			
1 (não é verdade)	478 (14,59%)	441 (15,01%)	37 (10,95%)
2	247 (7,54%)	219 (7,45%)	28 (8,28%)
3	388 (11,84%)	348 (11,84%)	40 (11,83%)
4	525 (16,03%)	466 (15,86%)	59 (17,46%)
5 (totalmente verdadeiro)	1638 (50%)	1464 (49,83%)	174 (51,48%)
<i>29) As professoras/professores aqui não estão interessados em pessoas como eu.</i>			
1 (não é verdade)	1690 (51,59%)	1505 (51,23%)	185 (54,73%)
2	610 (18,62%)	552 (18,79%)	58 (17,16%)
3	541 (16,51%)	489 (16,64%)	52 (15,38%)
4	242 (7,39%)	219 (7,45%)	23 (6,8%)
5 (totalmente verdadeiro)	193 (5,89%)	173 (5,89%)	20 (5,92%)
<i>34) As professoras/professores desta escola me respeitam.</i>			
1 (não é verdade)	97 (2,96%)	89 (3,03%)	8 (2,37%)
2	118 (3,6%)	108 (3,68%)	10 (2,96%)
3	361 (11,02%)	332 (11,3%)	29 (8,58%)
4	811 (24,76%)	752 (25,6%)	59 (17,46%)
5 (totalmente verdadeiro)	1889 (57,66%)	1657 (56,4%)	232 (68,64%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto aos docentes, 82,42% dos estudantes sinalizaram 4 e 5 na escala - ser verdade ou totalmente verdade – o item “as/os professoras/professores desta escola me respeitam”. Chama-nos a atenção que, por outro lado, apenas 48,41% deram as mesmas respostas ao item “a maioria das/dos professoras/professores desta escola estão interessados em mim”.

Enfim, com base nos dados encontrados, a Tabela 22 apresenta os escores de pertencimento escolar em cada dimensão.

Tabela 22 - Escore de pertencimento escolar - quatro fatores

<i>Item</i>	Total (n=3276)	Particular (n=2938)	Pública (n=338)
<i>Escore fator 1 - Percepção de relações positivas</i>			
Média (DP)	66,35 (20,22)	66,18 (20,31)	67,8 (19,37)
Mediana (Mín-Máx)	68,75 (0-100)	68,75 (0-100)	68,75 (3,13-100)
<i>Escore fator 2 - Percepção de exclusão</i>			
Média (DP)	70,43 (27,17)	70,36 (27,14)	71,04 (27,45)
Mediana (Mín-Máx)	75 (0-100)	75 (0-100)	75 (0-100)
<i>Escore fator 3 - Sentimento de vinculação</i>			
Média (DP)	74,71 (24,45)	74,53 (24,58)	76,28 (23,22)
Mediana (Mín-Máx)	81,25 (0-100)	81,25 (0-100)	81,25 (0-100)
<i>Escore fator 4 - Apoio docente</i>			
Média (DP)	71,52 (20,82)	71,39 (20,92)	72,67 (19,83)
Mediana (Mín-Máx)	75 (0-100)	75 (0-100)	75 (0-100)

Fonte: Elaborada pela autora.

Vê-se que, dentre as quatro dimensões, aquela que indicou uma pontuação maior foi o fator/Dimensão 3, chegando à média de 74,71 pontos na amostra geral, com desvio padrão⁷⁹ de 24,45, e a pontuação foi ainda maior na escola pública, com média de 76,28 pontos e desvio padrão de 23,22. Tal dimensão remete-se aos aspectos diretamente descritos como sentir-se parte da escola e sentir também orgulho de fazer parte dela, bem como o desejo de estar em outra escola. A Dimensão 1 teve menor pontuação dos alunos e alunas (66,35) e se refere aos aspectos do

⁷⁹ O desvio padrão quantifica a variabilidade dos escores em relação à média da amostra. Um desvio padrão menor indica que os valores estão mais próximos da média, sugerindo menor variabilidade, enquanto um desvio padrão maior indica maior dispersão dos dados.

estudante se sentir aceito, compreendido e validado pelos outros no ambiente escolar. Isso nos mostra que eles e elas têm sofrido a dúvida de poderem ser quem são neste ambiente e de terem suas opiniões e sentimentos levados a sério, bem como de encontrarem pessoas amigáveis entre os outros.

E como será a relação entre envolver-se em situações de bullying e o sentimento de pertencimento? Passamos a apresentar os resultados que encontramos.

7.2.3 Objetivo: verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e percepção do envolvimento de adolescentes em situações de Bullying, nos diferentes papéis (autor, alvo ou espectador)

As comparações das variáveis binárias quanto aos escores da escala de pertencimento escolar e diferentes atuações em situações de bullying (autor, alvo e espectador defensor, reforçador e passivo) foram analisadas por meio do teste de Mann-Whitney, técnica não paramétrica que permite a comparação de dois grupos independentes sem que haja suposições quanto à distribuição dos dados (Conover, 1980).

A seguir analisaremos o pertencimento escolar (escore total e escore de cada um dos quatro fatores/dimensões) em cada papel autopercebido em situações de bullying: autores/não autores, alvos/não alvos e espectadores/não espectadores. Ressaltamos que consideramos para a análise o valor de significância sendo $p < 0,05$.

Tabela 23 – Relações entre o pertencimento e os papéis em situações de bullying

Comparações quanto ao ESCORE TOTAL de pertencimento escolar			
Variável	Escore total de pertencimento		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Autor			
Não (n=2915)	73,61 (6,94-100)	59,72-83,33	<0,01
Sim (n=361)	65,28 (0-100)	52,78-77,78	
Alvo			
Não (n=2658)	75 (8,33-100)	62,5-84,72	<0,01
Sim (n=618)	59,72 (0-100)	45,83-73,61	
Espectador			
Não (n=1735)	75 (12,5-100)	62,5-84,72	<0,01
Sim (n=1541)	69,44 (0-100)	54,17-79,17	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 1 da escala de pertencimento escolar			

Variável	Escore do fator 1 – Percepção de relações positivas		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Autor			
Não (n=2915)	68,75 (0-100)	53,13-81,25	<0,01
Sim (n=361)	65,63 (0-100)	50-78,13	
Alvo			
Não (n=2658)	71,88 (0-100)	56,25-84,38	<0,01
Sim (n=618)	56,25 (0-100)	37,5-68,75	
Espectador			
Não (n=1735)	71,88 (0-100)	56,25-84,38	<0,01
Sim (n=1541)	65,63 (0-100)	50-78,13	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 2 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 2 - Percepção de exclusão		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Autor			
Não (n=2915)	75 (0-100)	50-100	<0,01
Sim (n=361)	62,5 (0-100)	50-87,5	
Alvo			
Não (n=2658)	75 (0-100)	50-100	<0,01
Sim (n=618)	56,25 (0-100)	37,5-75	
Espectador			
Não (n=1735)	75 (0-100)	62,5-100	<0,01
Sim (n=1541)	75 (0-100)	50-87,5	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 3 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 3 – Sentimento de vinculação		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Autor			
Não (n=2915)	81,25 (0-100)	62,5-93,75	<0,01
Sim (n=361)	75 (0-100)	50-87,5	
Alvo			
Não (n=2658)	81,25 (0-100)	62,5-100	<0,01
Sim (n=618)	68,75 (0-100)	43,75-87,5	
Espectador			
Não (n=1735)	87,5 (0-100)	68,75-100	<0,01
Sim (n=1541)	75 (0-100)	56,25-93,75	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 4 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 4 – Apoio docente		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Autor			
Não (n=2915)	75 (0-100)	62,5-87,5	<0,01
Sim (n=361)	68,75 (0-100)	50-81,25	
Alvo			

Não (n=2658)	75 (0-100)	62,5-87,5	<0,01
Sim (n=618)	68,75 (0-100)	50-87,5	
<i>Espectador</i>			
Não (n=1735)	75 (0-100)	62,5-87,5	<0,01
Sim (n=1541)	75 (0-100)	56,25-87,5	

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme podemos verificar na Tabela 23, com base nos valores de medianas e quartis, aqueles e aquelas que não se autopercebem como autores, alvos ou espectadores apresentam um escore maior no sentimento de pertencimento escolar, quando comparados a autores, alvos ou espectadores. Se observamos os dados quanto a um fator único, quanto ao escore total de pertencimento, podemos observar que tanto não-espectadores quanto não-alvos apresentam a mesma mediana (75 pontos) e os mesmos dados no quartis Q1-Q3 (62,5-84,72), que significa que 50% desses alunos pontuam no escore total de pertencimento entre 62,5 e 84,72. Ainda quanto ao escore total de pertencimento, os não-autores apresentam uma mediana (73,61 pontos) e quartis ligeiramente menores (59,72-83,33). Dentre aqueles e aquelas que assumem papéis em situações de vitimização, com base em sua autopercepção, os que menos pontuam no escore total de pertencimento são os alvos, com mediana de 59,72 e quartis (Q1-Q3) entre 45,83 e 73,61, seguidos dos autores pontuando na mediana 65,28 pontos e quartis entre 52,78 e 77,78, e espectadores com 69,44 na mediana e 54,17 e 79,17 no quartis Q1-Q3.

Uma descrição mais detalhada sobre cada papel autopercebido é necessária. Vamos a ela, começando com os escores de pertencimento escolar daqueles e daquelas que são os autores e autoras da vitimização entre pares e daqueles que não o são.

Tabela 24 - Escore de pertencimento escolar e autor(a) de bullying

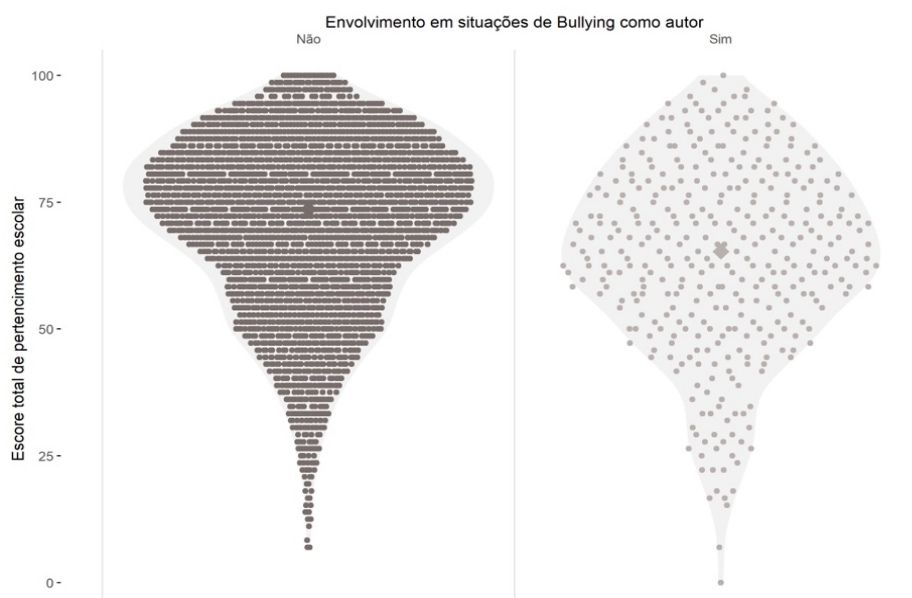
Comparações quanto ao ESCORE TOTAL de pertencimento escolar			
Variável	Escore total de pertencimento		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Autor			
Não (n=2915)	73,61 (6,94-100)	59,72-83,33	<0,01
Sim (n=361)	65,28 (0-100)	52,78-77,78	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 1 da escala de pertencimento escolar			

Variável	Escore do fator 1 – Percepção de relações positivas		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Autor			
Não (n=2915)	68,75 (0-100)	53,13-81,25	<0,01
Sim (n=361)	65,63 (0-100)	50-78,13	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 2 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 2 - Percepção de exclusão		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Autor			
Não (n=2915)	75 (0-100)	50-100	<0,01
Sim (n=361)	62,5 (0-100)	50-87,5	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 3 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 3 – Sentimento de vinculação		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Autor			
Não (n=2915)	81,25 (0-100)	62,5-93,75	<0,01
Sim (n=361)	75 (0-100)	50-87,5	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 4 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 4 – Apoio docente		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Autor			
Não (n=2915)	75 (0-100)	62,5-87,5	<0,01
Sim (n=361)	68,75 (0-100)	50-81,25	

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 24 nos mostra que não autores/autoras apresentam escores maiores de pertencimento escolar quando comparados aos autores, em todas as análises, desde o escore total até o escore de cada dimensão do pertencimento. No escore total, aqueles que não se autopercebem como autores pontuam 73,61, enquanto autores pontuam 65,28. Vejamos no Gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Escore total de pertencimento escolar X autor(a) de bullying

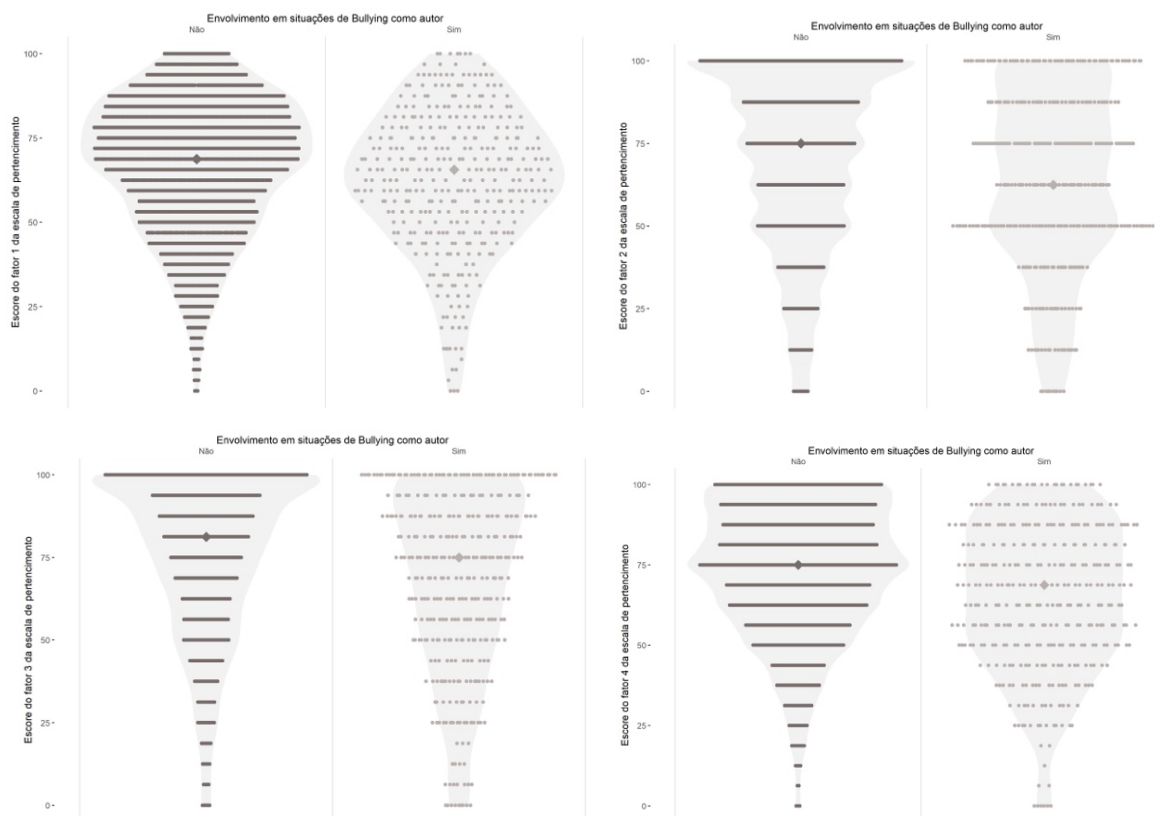


Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico de violino representa visualmente a distribuição das pontuações de pertencimento escolar para dois grupos: aqueles e aquelas envolvidos em bullying como autores ou autoras e aqueles e aquelas não envolvidos. O raciocínio é baseado na forma e na distribuição, onde o grupo "não" (não autores), representado à esquerda, mostra pontuações de pertencimento mais altas, enquanto o grupo "sim" (autores), à direita, a distribuição é mais espalhada e tende a se concentrar em pontuações mais baixas, sugerindo que os indivíduos neste grupo geralmente têm um sentimento de pertencimento escolar mais fraco. Embora haja uma tendência visível em que aqueles e aquelas não envolvidos em bullying como autores e autoras tendem a ter pontuações de pertencimento mais altas, e aqueles envolvidos tendem a ter pontuações mais baixas, há sobreposição entre as duas distribuições, indicando variabilidade dentro de cada grupo.

Avaliando o pertencimento escolar nas quatro dimensões da escala, conforme é possível visualizar nos Gráficos a seguir, os não-autores apresentam uma distribuição mais concentrada, enquanto aqueles autopercebidos como autores ou autoras apresentam uma distribuição mais ampla.

Gráfico 3 - Escores dos quatro fatores de pertencimento escolar X autor(a) de bullying



Fonte: Elaborados pela autora.

Ao analisarmos os gráficos de comparação entre autores/não autores nas quatro dimensões do sentimento de pertencimento escolar, vemos uma tendência clara de que estudantes não envolvidos em bullying têm escores de pertencimento escolar consistentemente mais altos em todos eles. A diferença entre os grupos (envolvidos e não envolvidos em bullying) é evidente em todos as dimensões e no escore total.

No entanto, ao analisarmos junto aos gráficos a Tabela 23, vemos que a dimensão que os autores e autoras menos pontuaram na mediana foi a Dimensão 2 (62,50) – aquele referente à percepção de exclusão, seguido pela Dimensão 1 (65,63) – aquele sobre as percepções das pessoas sobre ele ou ela e, em sequência, a Dimensão 4 (68,75) que aponta itens do apoio docente e, por fim, a Dimensão 3 sobre o sentimento de vinculação escolar com maior pontuação (75). Discutiremos tais aspectos no próximo capítulo.

Passemos aos dados do pertencimento escolar naqueles que sofrem em situações de bullying, os alvos⁸⁰.

Tabela 25 – Escores de pertencimento escolar e alvo de bullying

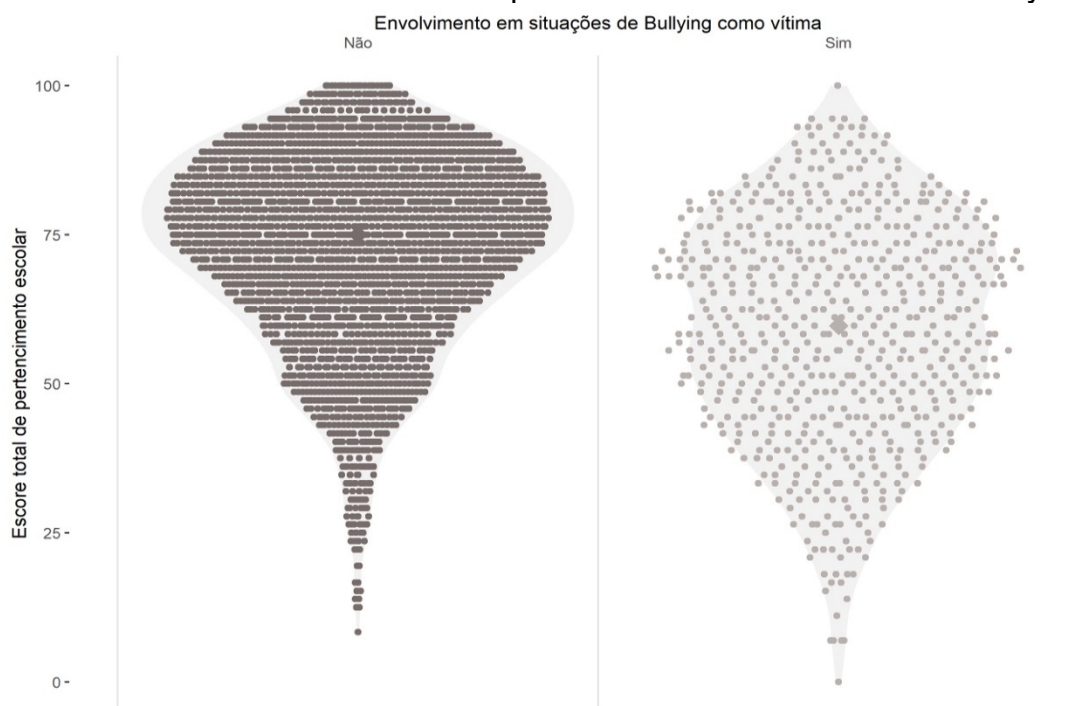
Comparações quanto ao ESCORE TOTAL de pertencimento escolar			
Variável	Escore total de pertencimento		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Alvo			
Não (n=2658)	75 (8,33-100)	62,5-84,72	<0,01
Sim (n=618)	59,72 (0-100)	45,83-73,61	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 1 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 1 – Percepção de relações positivas		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Alvo			
Não (n=2658)	71,88 (0-100)	56,25-84,38	<0,01
Sim (n=618)	56,25 (0-100)	37,5-68,75	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 2 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 2 - Percepção de exclusão		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Alvo			
Não (n=2658)	75 (0-100)	50-100	<0,01
Sim (n=618)	56,25 (0-100)	37,5-75	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 3 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 3 – Sentimento de vinculação		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Alvo			
Não (n=2658)	81,25 (0-100)	62,5-100	<0,01
Sim (n=618)	68,75 (0-100)	43,75-87,5	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 4 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 4 – Apoio docente		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Alvo			
Não (n=2658)	75 (0-100)	62,5-87,5	<0,01
Sim (n=618)	68,75 (0-100)	50-87,5	

Fonte: Elaborada pela autora.

⁸⁰ Nos gráficos, consta o termo vítima, mas nos referimos ao mesmo personagem de bullying.

A Tabela 25 nos mostra, como também vimos nos autores e autoras, que aqueles e aquelas que se autopercebem alvos apresentam escores de pertencimento menores que aqueles e aquelas que não se autopercebem nesse papel. No escore total, por exemplo, alvos têm a mediana de 56,25, enquanto não alvos a têm em 75 pontos, como é possível observar no Gráfico 4.

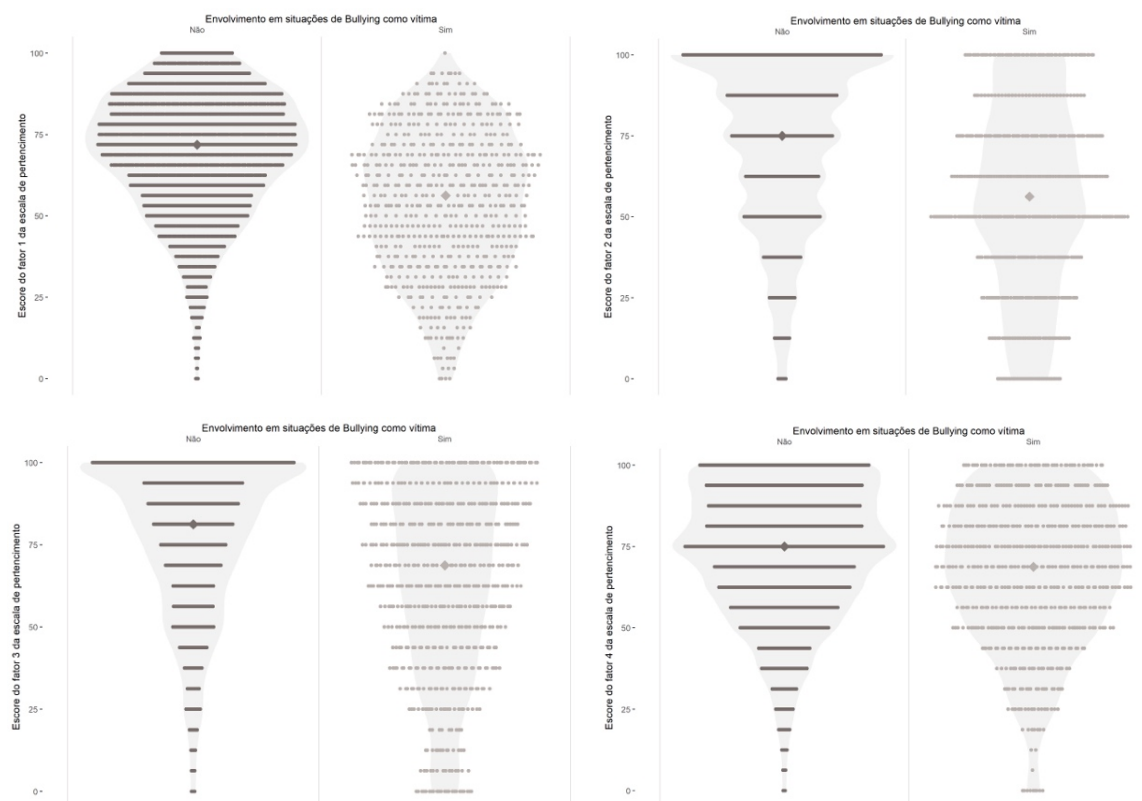
Gráfico 4 - Escore total de pertencimento escolar X alvo de bullying



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico anterior, à esquerda, mostra a distribuição das pontuações de pertencimento escolar para aqueles e aquelas que não foram alvos de bullying, e a forma do gráfico sugere uma distribuição em pontuações mais altas, enquanto à direita mostra a distribuição para aqueles e aquelas que o foram. Nota-se que a forma se mostra mais dispersa, com uma concentração menor em pontuações mais altas. Estudantes que não sofreram bullying tendem a apresentar escores mais altos de pertencimento, enquanto os alvos mostram uma distribuição mais dispersa, com tendência a escores mais baixos, indicando que a participação na vitimização se relaciona com o pertencimento de maneira negativa, mais uma vez.

Gráfico 5 - Escores dos quatro fatores de pertencimento escolar X alvo de bullying



Fonte: Elaborados pela autora.

Ao analisar os quatro gráficos anteriores que apresentam dados do pertencimento escolar nos quatro fatores (F1, F2, F3 e F4) relacionados ao envolvimento em situações de bullying como alvo, podemos concluir que em todas as dimensões os não-alvos de bullying apresentam escores mais altos e concentrados, enquanto os alvos mostram distribuições mais dispersas e escores geralmente mais baixos em todas as dimensões. Vale considerar, de forma a compreender melhor o fenômeno, que a diferença entre os escores de pertencimento escolar de alvos e não-alvos parece ser mais pronunciada nas Dimensões 1 (percepção de relações positivas) e 2 (percepção de exclusão), com uma separação mais clara entre as distribuições, enquanto a Dimensão 4 mostra a menor diferença entre os grupos de alvos e não-alvos, embora ainda seja notável e significativa.

Vejamos os dados de quem são os espectadores nas situações de bullying.

Tabela 26 - Escores de pertencimento escolar e espectador(a) de bullying

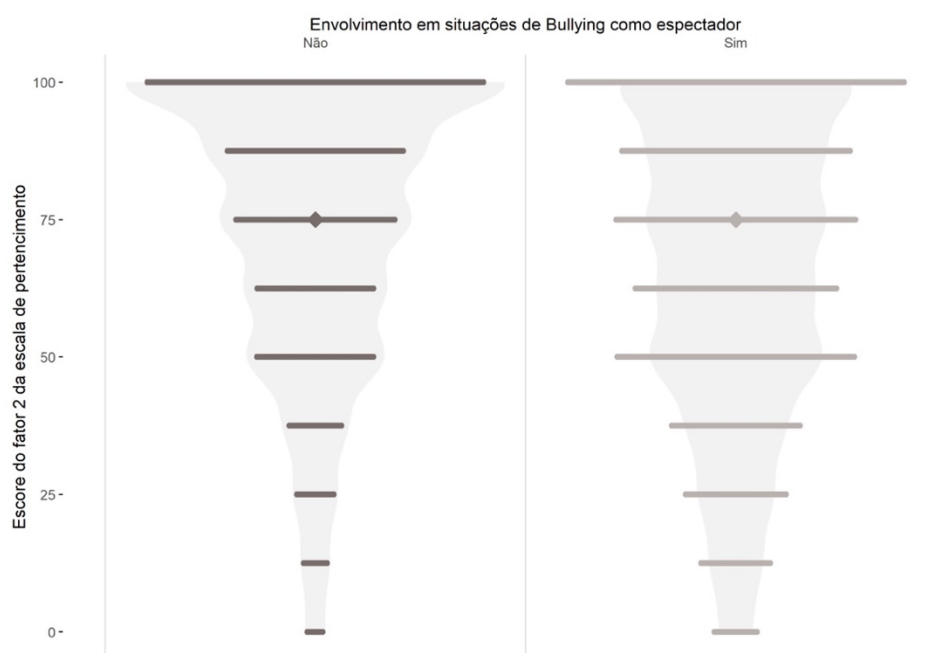
Comparações quanto ao ESCORE TOTAL de pertencimento escolar			
Variável	Escore total de pertencimento		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Espectador			
Não (n=1735)	75 (12,5-100)	62,5-84,72	<0,01
Sim (n=1541)	69,44 (0-100)	54,17-79,17	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 1 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 1 – Percepção de relações positivas		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Espectador			
Não (n=1735)	71,88 (0-100)	56,25-84,38	<0,01
Sim (n=1541)	65,63 (0-100)	50-78,13	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 2 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 2 - Percepção de exclusão		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Espectador			
Não (n=1735)	75 (0-100)	62,5-100	<0,01
Sim (n=1541)	75 (0-100)	50-87,5	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 3 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 3 – Sentimento de vinculação		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Espectador			
Não (n=1735)	87,5 (0-100)	68,75-100	<0,01
Sim (n=1541)	75 (0-100)	56,25-93,75	
Comparações quanto ao ESCORE DO FATOR 4 da escala de pertencimento escolar			
Variável	Escore do fator 4 – Apoio docente		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Espectador			
Não (n=1735)	75 (0-100)	62,5-87,5	<0,01
Sim (n=1541)	75 (0-100)	56,25-87,5	

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 26 nos mostra que aqueles que se autopercebem como espectadores têm um escore total de pertencimento com 69,44, enquanto aqueles e aquelas que não se autopercebem pontuam 75. No entanto, ao analisarmos os escores de pertencimento sob o olhar de cada dimensão da escala, verificamos que em duas delas - Dimensão 2 (percepção de exclusão) e a Dimensão 4 (apoio docente) - apesar

das medianas serem iguais, o primeiro quartil indica que o escore é levemente maior no grupo que não é espectador, conforme pode se observar no Gráfico 6.

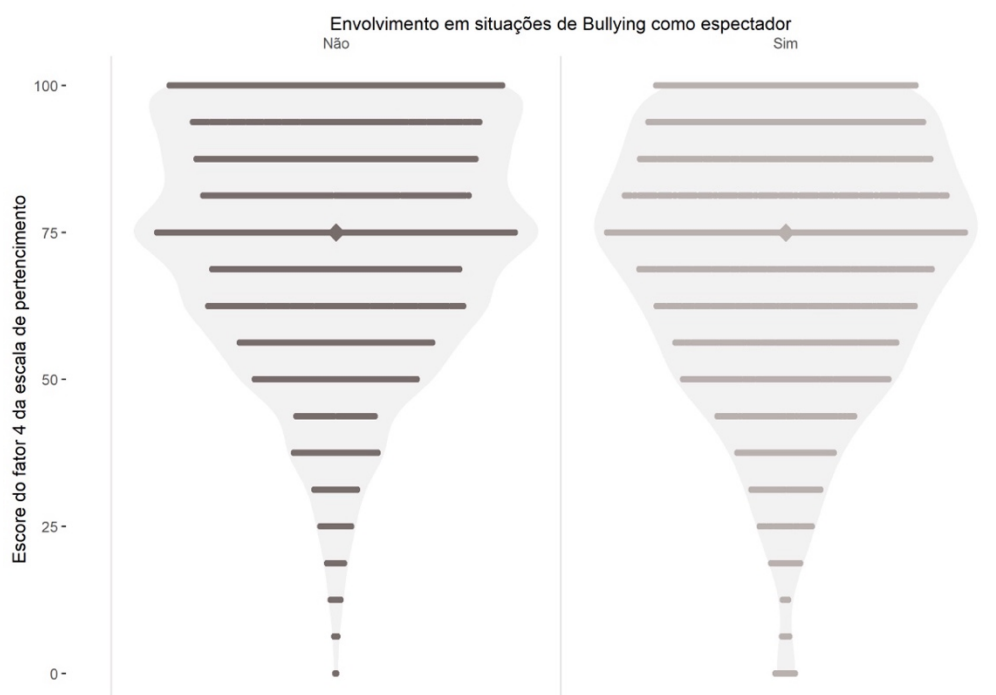
Gráfico 6 – Escore do fator 2 de pertencimento escolar X espectador(a) de bullying



Fonte: Elaborado pela autora.

Este Gráfico 6 mostra a dispersão e a densidade das pontuações, com os dois grupos (aqueles e aquelas que não estavam envolvidos e aqueles e aquelas que estavam envolvidos como espectadores e espectadoras em situações de bullying), tendo as pontuações medianas (formatos de diamante no centro do gráfico) semelhantes para ambas as categorias, na marca de 75. A largura de cada gráfico de violino indica a densidade de pontos de dados em diferentes níveis de pontuação. Ambas as distribuições parecem estar ligeiramente distorcidas em direção a pontuações mais altas.

Gráfico 7 - Escores do fator 4 de pertencimento escolar X espectador(a) de bullying



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 7 mostra que ambos os grupos têm uma distribuição geral semelhante, com pontuações medianas em torno de 75 para ambas as categorias (se autoperceber espectador e espectadora ou não). Os gráficos de violino revelam uma ligeira distorção positiva, com pontuações concentradas mais fortemente na faixa superior (75-100) para ambos os grupos. No entanto, o grupo de espectadores e espectadoras mostra uma distribuição marginalmente mais ampla nas faixas de pontuação mais baixas, sugerindo um pouco mais de variabilidade entre aqueles e aquelas que testemunharam bullying.

Por fim, essas análises sugerem que o envolvimento em bullying, seja como autor e autora, alvo ou espectador e espectadora, está associado a níveis mais baixos de pertencimento escolar em todas as dimensões medidas. E, considerar uma análise mais detalhada dos fatores pode trazer reflexões importantes sobre o papel da escola nesses aspectos, o que faremos no próximo capítulo. Antes, porém, uma imagem que resume, de forma objetiva, os principais dados sobre as dimensões do pertencimento entre alvos, autores e autoras e espectadores e espectadoras de bullying.

Figura 8 - Dados das dimensões do pertencimento em autores, alvos e espectadores de bullying

AUTOR(a)	ALVO	ESPECTADOR(a)
• <u>Mais pontuam:</u> • Dimensão 3 (<i>Sentimento de Vinculação</i> - Mediana: 75). • <u>Menos pontuam:</u> • Dimensão 2 (<i>Percepção de exclusão</i> - Mediana: 62,50) • Dimensão 1 (<i>Percepção de relações positivas</i> - Mediana: 65,63) • Dimensão 4 (<i>Apoio docente</i> - Mediana: 68,75)	• Apresentam escores de pertencimento menores em todas as dimensões quando comparados aos outros papéis • <u>Menos pontuam:</u> • Dimensão 1: (<i>Percepção de relações positivas</i> – Mediana: 56,25) • Dimensão 2 (<i>Percepção de exclusão</i> – Mediana: 56,25)	• <u>Mais pontuam:</u> • Dimensão 3 (<i>Sentimento de Vinculação</i> – Mediana: 75). • Dimensão 4 (<i>Apoio docente</i> – Mediana: 75) • Dimensão 2 (<i>Percepção de exclusão</i> – Mediana: 62,50) • <u>Menos pontuam:</u> • Dimensão 1 (<i>Percepção de relações positivas</i> – Mediana: 65,63)

Fonte: elaborada pela autora.

7.2.4 Objetivo: verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e as diferentes atuações (defensor, reforçador e passivo) como espectadores de situações de Bullying

As relações entre os escores da escala de pertencimento escolar e as diferentes atuações (defensor, reforçador e passivo) como espectadores e espectadoras de situações de Bullying foram analisadas por meio do coeficiente de correlação de Spearman (ρ), que quantifica essa relação. Esse coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação, o valor 1 indica uma relação perfeita e o valor -1 também indica uma relação perfeita, porém inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1 mais forte é a relação entre as duas variáveis (Conover, 1980). Costuma-se considerar relações fortes, positivas ou negativas aquelas que ficam entre 0,7 e 1 ou -0,7 a -1, respectivamente, relações moderadas as que apresentam resultados entre 0,3 e 0,7 quando positivas, -0,3 e -0,7 quando negativas e fracas quando abaixo de 0,3 e -0,3, positiva ou negativamente.

O intervalo de confiança fornece uma faixa de valores dentro dos quais podemos estar confiantes de que o verdadeiro coeficiente de correlação está com um nível de confiança de 95%. Por exemplo, em 95% da amostra, os espectadores passivos apresentam um escore total de pertencimento escolar entre -0,18 e - 0,11. Os valores de p indicam se essas correlações são estatisticamente significativas, sendo que valores estatisticamente relevantes são $<0,05$. Neste conjunto de dados, que podemos analisar na Tabela 27, todos os valores de p são menores que 0,01, sugerindo que as correlações são estatisticamente significativas, com exceção do fator/Dimensão 2 para os espectadores defensores que não se configurou com dados significativos. Vamos a eles.

Tabela 27 – Relações entre o pertencimento escolar e os tipos de espectadores de situações de bullying

Escore	Com escore	n	Correlação de Spearman (Rho)	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p (H0:Rho=0)
total de pertencimento escolar	espectadores passivos	3276	-0,15	-0,18	-0,11	<0,01
do fator 1	espectadores passivos	3276	-0,16	-0,19	-0,12	<0,01
do fator 2	espectadores passivos	3276	-0,07	-0,10	-0,03	<0,01
do fator 3	espectadores passivos	3276	-0,11	-0,14	-0,07	<0,01
do fator 4	espectadores passivos	3276	-0,08	-0,11	-0,04	<0,01
total de pertencimento escolar	espectadores defensores	3276	0,19	0,16	0,23	<0,01
do fator 1	espectadores defensores	3276	0,18	0,15	0,21	<0,01
do fator 2	espectadores defensores	3276	0,02	-0,01	0,06	0,20
do fator 3	espectadores defensores	3276	0,13	0,10	0,16	<0,01
do fator 4	espectadores defensores	3276	0,20	0,16	0,23	<0,01
total de pertencimento escolar	espectadores reforçadores	3276	-0,10	-0,13	-0,06	<0,01

do fator 1	espectadores reforçadores	3276	-0,05	-0,09	-0,02	<0,01
do fator 2	espectadores reforçadores	3276	-0,06	-0,09	-0,02	<0,01
do fator 3	espectadores reforçadores	3276	-0,06	-0,10	-0,03	<0,01
do fator 4	espectadores reforçadores	3276	-0,13	-0,16	-0,09	<0,01

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 27 nos auxilia a responder nosso objetivo quanto a possíveis relações entre o pertencimento escolar e o tipo de atuação como espectador e espectadora em situações de bullying. É preciso lembrar que o valor do coeficiente de Spearman varia de -1 a 1, sendo que quanto mais próximo a esses extremos a relação é mais perfeitamente consistente, ou de forma negativa (se for próxima a -1) ou de forma positiva (quanto mais próxima a 1). Quanto mais próxima a zero podemos compreender que não há uma relação significativa entre as duas variáveis investigadas, no caso o pertencimento escolar e o tipo de espectador e espectadora de bullying.

A análise dos dados revela que tanto os espectadores passivos quanto os reforçadores estão associados a níveis mais baixos de pertencimento à escola, conforme indicado por correlações negativas em todas as dimensões e, também, no escore total de pertencimento escolar. Em contraste, os espectadores defensores mostram correlações positivas, com o pertencimento à escola.

Analisemos, por ora, o pertencimento escolar em cada um dos três tipos de espectadores e espectadoras por nós investigados.

Começemos pelos espectadores reforçadores, que podem apoiar tais vitimizações incentivando com palavras de apoio, sorriso, palmas ou, tampouco, ficando próximo à situação para assistir.

A Tabela 27 nos mostra que as correlações entre esse tipo de atuação e o pertencimento escolar são baixas, porém significativas e negativas. A correlação entre os reforçadores e o escore total de pertencimento ficou em -0,10. Ao avaliarmos os dados de cada dimensão, podemos dizer que é quase nula a correlação entre os reforçadores e os escores das Dimensões 1 (percepção de relações positivas), 2 (percepção de exclusão) e 3 (sentimento de vinculação). Porém, a Dimensão 4, que é aquela relacionada ao apoio docente, foi o que apresentou a relação negativa,

embora ainda baixa, mais forte (-0,13). Esse resultado, ao apontar que quanto maior o escore de reforçador menor é escore na Dimensão 4, parece-nos dizer que espectadores reforçadores se sentem pouco pertencentes quando se referem ao apoio docente.

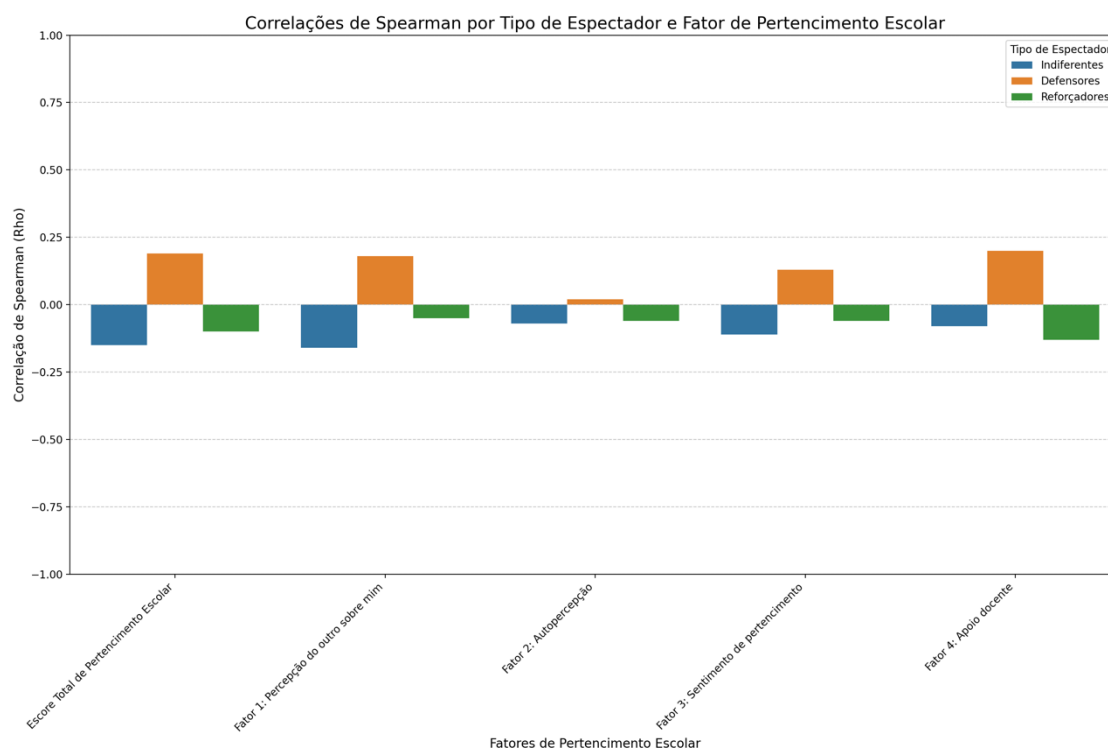
Outro tipo de atuação que não colabora para a diminuição e/ou erradicação do bullying é a dos espectadores passivos que nada fazem. Verificamos uma relação negativa tanto no escore total quanto nas quatro dimensões do pertencimento e a atuação como espectadores passivos. No entanto, diferente dos reforçadores, a relação – ainda fraca –, mas que apresentou a correlação mais forte (-0,16), foi a da Dimensão 1 que se refere às percepções alheias sobre si, o que nos indica que quanto maior o escore de espectadores passivos menor a pontuação na Dimensão 1, ou seja, aqueles que nada fazem tendem a pontuar menos nos itens do pertencimento escolar que indicam a preocupação com a aceitação dos colegas e da escola.

Até agora vimos os espectadores e espectadoras que têm uma correlação negativa com o pertencimento, os passivos e os reforçadores. Há, porém, aqueles espectadores que ajudam o alvo de alguma forma, direta (confortando a vítima ou fazendo com que parem) ou indiretamente (avisando um adulto). Esses são os espectadores defensores que também apresentam uma correlação com o pertencimento escolar, porém é uma relação positiva.

Vemos na Tabela 27 que as correlações do pertencimento escolar com os espectadores defensores, em geral, são ligeiramente um pouco mais fortes que as correlações com os espectadores passivos e reforçadores. O escore total chegou a 0,19. Vale ressaltar aqui que não tivemos relações significativas (sendo $p > 0,20$) na Dimensão 2 (percepção de exclusão) para esse tipo de espectador. Entretanto, na Dimensão 1 (percepção de relações positivas) pontuou 0,19, na Dimensão 3 (sentimento de vinculação) pontuou 0,13 e na Dimensão 4 (apoio docente) foi aquele que teve a maior correlação positiva, chegando a 0,20, o que nos indica que há uma relação importante entre dimensão do pertencimento escolar que se relaciona ao apoio dos professores para os alunos e alunas se posicionarem na defesa do alvo em situações de bullying. Apesar dessa dimensão ter tido a correlação mais forte, a Dimensão 1 também precisa ser considerada, uma vez que ter o apoio dos colegas e ser validado por eles também é um indício de uma correlação um pouco mais forte para a posição de defesa (0,19).

O Gráfico 8 apresenta um resumo de tais correlações até aqui descritas. Vê-se, claramente, as relações positivas e negativas e do pertencimento escolar aos três tipos de atuação dos espectadores e espectadoras.

Gráfico 8 - Pertencimento escolar e os tipos de espectadores de situações de bullying⁸¹



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que as correlações – negativas ou positivas – são fracas, mas são relações estatisticamente significativas. Porém, as que dentre essas ainda são as mais fortes, são as correlações do pertencimento escolar dos espectadores defensores. Para esses, as dimensões 1 e 4 são as que mais se destacam, sendo 0,19 para a Dimensão 1 (percepção de relações positivas) e 0,20 na Dimensão 4 (apoio docente). Entre as relações negativas a correlação do pertencimento com as ações de indiferença e reforço é mais fraca ainda, porém dentre os resultados encontrados para os espectadores passivos a dimensão com correlação mais forte é a Dimensão 1 (percepção de relações positivas). Os reforçadores quase não apresentam correlação com o pertencimento, pois em três das quatro dimensões os coeficientes ficaram em

⁸¹ Neste gráfico, os espectadores passivos estão representados como “indiferentes”.

-0,05 e -0,06. Para esses, o apoio docente – Dimensão 4 – teve a maior correlação, mesmo que bem baixa (-0,13), e atentemos ao fato - negativa.

7.2.5 Objetivos: verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e a variável ter ou não as Equipes de Ajuda implantadas em sua escola e verificar se há relação entre o sentimento de pertencimento e a variável ser membro (ou não) das Equipes de Ajuda

Esses objetivos serão tratados de forma conjunta, pois ambos dizem respeito às Equipes de Ajuda, que são uma forma de protagonismo dos e das estudantes adolescentes em favor da convivência, já descritas no capítulo 3.

A Tabela 28 mostra-nos os resultados encontrados quanto aos escores totais e em cada fator do pertencimento escolar e as variáveis ter ou não Equipes de Ajuda em sua escola e, também, ser membro ou não das EAs.

Tabela 28 - Escores de pertencimento escolar e as Equipes de Ajuda

Variável	Escore total de pertencimento		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Sua escola tem “Equipe de Ajuda”?			
Não (n=1320)	73,61 (13,89-100)	61,11-83,33	<0,01
Sim (n=1956)	72,22 (0-100)	56,94-83,33	
Você faz parte da Equipe de Ajuda da sua escola?			
Não (n=1669)	70,83 (6,94-100)	56,94-81,94	<0,01
Sim (n=226)	76,39 (20,83-98,61)	63,89-87,5	
Variável	Escore do Fator 1 – Percepção de relações positivas		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Sua escola tem “Equipe de Ajuda”?			
Não (n=1320)	68,75 (6,25-100)	56,25-81,25	0,15
Sim (n=1956)	68,75 (0-100)	50-81,25	
Você faz parte da Equipe de Ajuda da sua escola?			
Não (n=1669)	68,75 (0-100)	50-81,25	<0,01
Sim (n=226)	75 (0-100)	62,5-84,38	
Variável	Escore do Fator 2 – Percepção de exclusão		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Sua escola tem “Equipe de Ajuda”?			
Não (n=1320)	75 (0-100)	50-87,5	0,04
Sim (n=1956)	75 (0-100)	50-100	

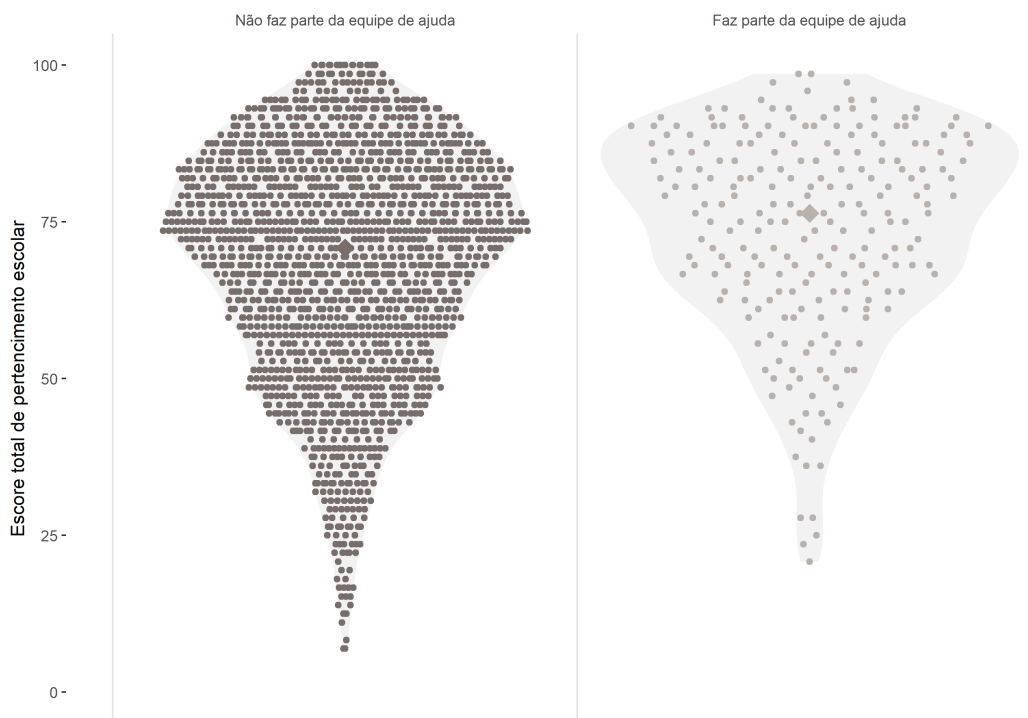
Você faz parte da Equipe de Ajuda da sua escola?			
Não (n=1669)	75 (0-100)	50-100	0,36
Sim (n=226)	75 (0-100)	62,5-100	
Variável	Escore do Fator 3 – Sentimento de vinculação		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Sua escola tem “Equipe de Ajuda”?			
Não (n=1320)	81,25 (0-100)	62,5-93,75	<0,01
Sim (n=1956)	81,25 (0-100)	56,25-93,75	
Você faz parte da Equipe de Ajuda da sua escola?			
Não (n=1669)	75 (0-100)	56,25-93,75	<0,01
Sim (n=226)	87,5 (0-100)	62,5-100	
Variável	Escore do Fator 4 – Apoio docente		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Sua escola tem “Equipe de Ajuda”?			
Não (n=1320)	75 (0-100)	62,5-87,5	<0,01
Sim (n=1956)	75 (0-100)	56,25-87,5	
Você faz parte da Equipe de Ajuda da sua escola?			
Não (n=1669)	75 (0-100)	56,25-87,5	<0,01
Sim (n=226)	75 (0-100)	62,5-87,5	

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que houve evidências de diferença entre escolas com e sem Equipes de Ajuda (valor- $p < 0,05$), com exceção à primeira dimensão ($p = 0,15$). Pelos valores de mediana e quartis, percebe-se que escolas sem Equipes de Ajuda tiveram um escore total de pertencimento escolar e escores nas Dimensões 2, 3 e 4 ligeiramente maiores quando comparado às escolas com Equipes de Ajuda.

Diferentemente dos dados anteriores, pelos valores de mediana e quartis, percebe-se que alunos que participam das EAs tiveram maiores escores em todos os fatores, exceto na Dimensão 2, quando comparados aos que não fazem parte. Analisemos tais dados.

Gráfico 9 - Escore total de pertencimento escolar X ser membro das Equipes de Ajuda

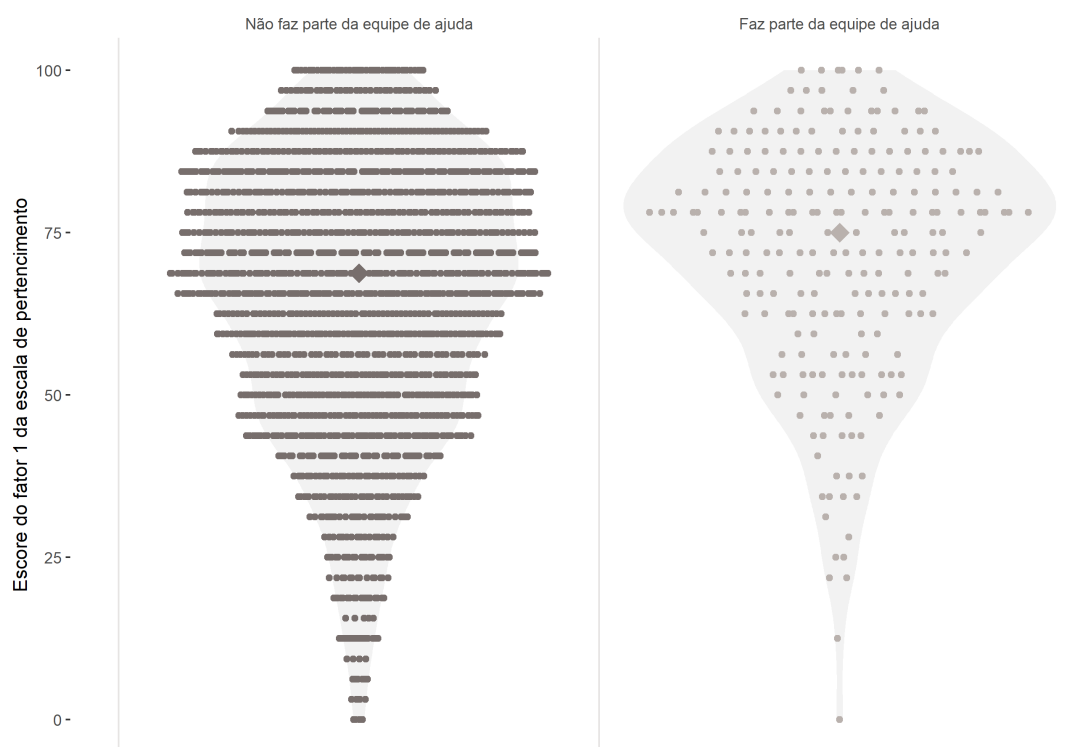


Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 9 apresenta uma comparação do escore total de pertencimento escolar entre dois grupos: aqueles e aquelas que não fazem parte da Equipe de Ajuda (à esquerda) e aqueles e aquelas que fazem parte (à direita). A visualização utiliza um formato de gráfico de dispersão em forma de violino, onde cada ponto representa um estudante. É possível observar que o grupo que não participa das EAs possui uma distribuição mais densa e concentrada de pontos, com escores variando principalmente entre 25 e 100, tendo uma maior concentração entre 50 e 75. Já o grupo que faz parte da equipe de ajuda apresenta uma distribuição mais esparsa, com menos participantes, porém mantendo escores geralmente acima de 50, sugerindo que os alunos que participam das EAs tendem a apresentar níveis satisfatórios de pertencimento escolar. É possível observar que a mediana entre os não membros das EAs fica em 70,83, enquanto a dos membros fica em 76,39 pontos.

Como estamos, em nossa análise, considerando os quatro fatores do pertencimento escolar, vamos analisá-los também relacionando-os a variável de ser ou não membro das EAs.

Gráfico 10 - Escore do fator 1 de pertencimento escolar X ser membro das Equipes de Ajuda



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao escore da Dimensão 1 da escala de pertencimento escolar é notável que os alunos que participam das EAs (lado direito) apresentam uma distribuição mais dispersa dos pontos, porém com uma concentração significativa de escores na faixa entre 75 e 100 pontos. Já o grupo que não participa das EAs (lado esquerdo) mostra uma distribuição mais densa e numerosa de pontos, com uma grande concentração na faixa mediana da escala, aproximadamente entre 50 e 75 pontos. O losango em cada distribuição indica a mediana dos grupos, que ficou em 68,75 para não membros e 75 para membros das EAs.

O fator/Dimensão 2 teve o valor $p=0,36$, o que nos indica que não há diferença estatisticamente significativa entre os grupos (participantes e não participantes das EAs) neste fator específico do pertencimento escolar. Em termos estatísticos, como este valor é maior que o nível de significância ($p<0,05$), não podemos rejeitar a hipótese nula de que as médias dos grupos são iguais. Portanto, qualquer diferença observada entre os grupos pode ser atribuída ao acaso e não poderemos afirmar que participar ou não das EAs esteja associado a diferentes níveis de pertencimento escolar na Dimensão 2. Por fim, esse resultado sugere que, para essa dimensão

específica, a participação em EAs não tem um impacto significativo no sentimento de pertencimento escolar dos estudantes.

Já a Dimensão 3 apresentou diferença significativa ($p < 0,01$) entre os escores encontrados em estudantes membros das EAs e não membros, conforme se observa no Gráfico a seguir.

Gráfico 11 - Escore do fator 3 de pertencimento escolar X ser membro das Equipes de Ajuda

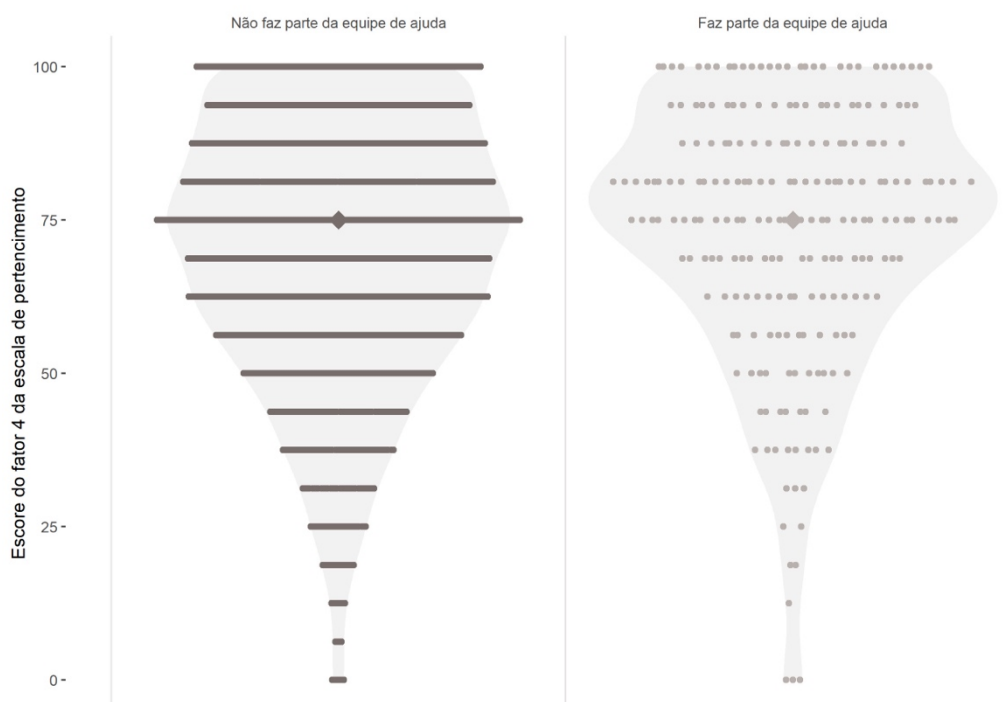


Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma forma, com base na mediana e nos quartis, alunos que fazem parte das EAs têm escores da Dimensão 3 de pertencimento escolar maiores que os que não fazem parte. A mediana aponta que alunos e alunas das EAs pontuam 12,5 a mais que os alunos que não são das EAs.

Por fim, vejamos os dados do escore da Dimensão 4 de pertencimento escolar.

Gráfico 12 - Escore do fator 4 de pertencimento escolar X ser membro das Equipes de Ajuda



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 12 mostra que a pontuação mediana de ambos os grupos é igual (75 pontos), mas ao analisar os quartis na tabela anterior vemos que o primeiro quartil é maior em membros das EAs quando comparados a não membros. Isso significa que 75% dos alunos e alunas das EAs fizeram no mínimo 62,5 pontos, enquanto 75% dos alunos e alunas não membros fizeram no mínimo 56,25 pontos. Portanto, o escore da Dimensão 4 do pertencimento escolar é ligeiramente maior em membros, se comparados a não membros.

7.2.6 Objetivo: verificar se existem relações entre o sentimento de pertencimento e as variáveis de raça e gênero

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

Bonferroni para as comparações múltiplas. Os dados estão descritos na Tabela 29, a seguir.

Tabela 29 – Relações entre o pertencimento escolar e raça

Variável	Escore total de pertencimento		Valor-p	Pós teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
Qual é a sua cor/raça?				
Amarela (n=173)	68,06 (6,94-97,22)	54,17-80,56	<0,01	<0,01
Branca (n=2139)	73,61 (6,94-100)	59,72-83,33		ref.
Indígena (n=20)	63,19 (22,22-91,67)	51,39-77,78		0,35
Parda (n=632)	72,22 (13,89-100)	59,72-81,94		0,98
Preta (n=130)	72,22 (16,67-100)	59,72-80,56		0,99
Variável	Escore Fator 1 – Percepção de relações positivas		Valor-p	Pós teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
Qual é a sua cor/raça?				
Amarela (n=173)	65,63 (3,13-100)	46,88-81,25	0,04	0,03
Branca (n=2139)	68,75 (0-100)	53,13-81,25		ref.
Indígena (n=20)	60,94 (25-93,75)	40,63-79,69		0,59
Parda (n=632)	68,75 (0-100)	54,69-81,25		0,99
Preta (n=130)	68,75 (0-100)	56,25-81,25		0,99
Variável	Escore Fator 2 – Percepção de exclusão		Valor-p	Pós teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
Qual é a sua cor/raça?				
Amarela (n=173)	75 (0-100)	50-100	<0,01	0,99
Branca (n=2139)	75 (0-100)	50-100		ref.
Indígena (n=20)	62,5 (0-100)	25-87,5		0,22
Parda (n=632)	75 (0-100)	50-87,5		<0,01
Preta (n=130)	75 (0-100)	50-100		0,10
Variável	Escore Fator 3 – Sentimento de vinculação		Valor-p	Pós teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
Qual é a sua cor/raça?				
Amarela (n=173)	75 (0-100)	62,5-93,75	0,10	0,10
Branca (n=2139)	81,25 (0-100)	62,5-93,75		ref.
Indígena (n=20)	68,75 (0-100)	56,25-93,75		0,99
Parda (n=632)	81,25 (0-100)	62,5-93,75		0,99
Preta (n=130)	81,25 (0-100)	56,25-93,75		0,95
Variável	Escore Fator 4 – Apoio docente			

	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	Valor-p	Pós teste de Dunn
<i>Qual é a sua cor/raça?</i>				
Amarela (n=173)	68,75 (0-100)	50-81,25	0,01	<0,01
Branca (n=2139)	75 (0-100)	56,25-87,5		ref.
Indígena (n=20)	68,75 (25-93,75)	53,13-81,25		0,99
Parda (n=632)	75 (0-100)	56,25-87,5		0,99
Preta (n=130)	75 (0-100)	56,25-87,5		0,99

Fonte: Elaborada pela autora.

Como é possível observar, houve evidências de diferença (valor- $p < 0,05$) entre a raça amarela e branca quanto ao escore total, da Dimensão 1 (percepções do outro sobre mim) e Dimensão 4 (apoio docente) do pertencimento escolar. Pelos valores de mediana e quartis, percebe-se que estudantes brancos tiveram escores maiores de pertencimento escolar nessas três dimensões (Escore total, Dimensões 1 e 4) quando comparado aos orientais. Houve também diferença significativa entre os escores da Dimensão 2 (percepção de exclusão) entre pardos, quando comparados à raça branca. Aqueles apresentam escores menores nesta dimensão quando comparados com a referência na análise – cor/raça branca.

Quanto ao gênero, encontramos mais evidências de diferenças significativas. Vejamos.

Tabela 30 - Relações entre o pertencimento escolar e gênero

Variável	Escore total de pertencimento		Valor-p	Pós teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
Qual o seu gênero?				
Gênero Fluido (n=8)	47,22 (11,11-80,56)	31,25-61,81	<0,01	<0,01
Homem (n=1519)	75 (6,94-100)	62,5-83,33		ref.
Homem trans (n=15)	47,22 (18,06-86,11)	27,78-63,89		<0,01
Mulher (n=1632)	72,22 (6,94-100)	56,94-81,94		<0,01
Mulher trans (n=3)	37,5 (6,94-56,94)	6,94-56,94		0,06
Não-binário (n=19)	51,39 (12,5-91,67)	36,11-65,28		<0,01
Variável	Escore Fator 1 – Percepções do outro sobre mim		Valor-p	Pós teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
Qual o seu gênero?				
Gênero Fluido (n=8)	35,94 (12,5-84,38)	15,63-65,63	<0,01	0,03

Homem (n=1519)	71,88 (0-100)	56,25-84,38		ref.
Homem trans (n=15)	40,63 (6,25-90,63)	37,5-65,63		<0,01
Mulher (n=1632)	68,75 (0-100)	50-81,25		<0,01
Mulher trans (n=3)	34,38 (3,13-53,13)	3,13-53,13		0,08
Não-binário (n=19)	46,88 (0-93,75)	21,88-65,63		<0,01
Variável	Escore Fator 2 – Percepção de exclusão		Valor-p	Pós teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
Qual o seu gênero?				
Gênero Fluido (n=8)	31,25 (0-75)	0-56,25	<0,01	<0,01
Homem (n=1519)	75 (0-100)	50-100		ref.
Homem trans (n=15)	37,5 (0-75)	12,5-62,5		<0,01
Mulher (n=1632)	75 (0-100)	50-100		0,74
Mulher trans (n=3)	50 (0-75)	0-75		0,95
Não-binário (n=19)	50 (12,5-100)	25-87,5		0,12
Variável	Escore Fator 3 – Sentimento de vinculação		Valor-p	Pós teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
Qual o seu gênero?				
Gênero Fluido (n=8)	53,13 (0-75)	18,75-62,5	<0,01	<0,01
Homem (n=1519)	87,5 (0-100)	68,75-100		ref.
Homem trans (n=15)	50 (0-93,75)	0-56,25		<0,01
Mulher (n=1632)	81,25 (0-100)	56,25-93,75		<0,01
Mulher trans (n=3)	31,25 (0-68,75)	0-68,75		0,11
Não-binário (n=19)	50 (6,25-100)	31,25-68,75		<0,01
Variável	Escore Fator 4 – Apoio docente		Valor-p	Pós teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
Qual o seu gênero?				
Gênero Fluido (n=8)	78,13 (25-87,5)	53,13-84,38	<0,01	0,99
Homem (n=1519)	75 (0-100)	62,5-87,5		ref.
Homem trans (n=15)	50 (18,75-93,75)	37,5-75		0,03
Mulher (n=1632)	75 (0-100)	56,25-87,5		0,99
Mulher trans (n=3)	31,25 (25-56,25)	25-56,25		0,09
Não-binário (n=19)	62,5 (12,5-93,75)	50-81,25		0,60

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 30 mostra que houve evidências de diferença de todos os gêneros quando comparados aos homens, com exceção das mulheres trans (valor-p<0,05) no escore total, no escore da Dimensão 1 (percepção dos outros sobre mim) e Dimensão 3 (sentimento de vinculação). Pelos valores de mediana e quartis, percebe-se que

alunos autodeclarados homens tiveram maiores escores total, da Dimensão 1 e Dimensão 3, quando comparados aos demais gêneros.

No escore da Dimensão 2 (percepção de exclusão), encontramos diferenças significativas apenas quanto ao gênero fluído e homens trans. Pelos valores de mediana e quartis, aqueles que se autodeclararam homens apresentaram escores maiores na Dimensão 2 do pertencimento escolar do que aqueles que se autodeclararam homens trans ou gênero fluído.

No escore da Dimensão 4 (apoio docente) algumas diferenças significativas foram encontradas: aqueles que se autodeclararam homens pontuam de forma mais elevada do que aqueles que se autodeclararam homens trans.

7.2.7 Objetivo: verificar se existem relações entre o sentimento de pertencimento e o tipo de escola (particular ou pública)

Vejamos o que indicam as relações entre o pertencimento escolar e o tipo de escola.

Tabela 31 - Relações entre o pertencimento escolar e o tipo de escola

Variável	Escore total de pertencimento		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Sua escola é:			
Particular (n=2938)	72,22 (0-100)	58,33-83,33	0,25
Pública (n=338)	72,22 (22,22-100)	62,5-83,33	
Variável	Escore Fator 1 – Percepção de relações positivas		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Sua escola é:			
Particular (n=2938)	68,75 (0-100)	53,13-81,25	0,24
Pública (n=338)	68,75 (3,13-100)	56,25-84,38	
Variável	Escore Fator 2 – Percepção de exclusão		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Sua escola é:			
Particular (n=2938)	75 (0-100)	50-100	0,58
Pública (n=338)	75 (0-100)	50-100	
Variável	Escore Fator 3 – Sentimento de vinculação		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Sua escola é:			

Particular (n=2938)	81,25 (0-100)	56,25-93,75	0,31
Pública (n=338)	81,25 (0-100)	62,5-93,75	
Variável	Escore Fator 4 – Apoio docente		Valor-p
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3	
Sua escola é:			
Particular (n=2938)	75 (0-100)	56,25-87,5	0,41
Pública (n=338)	75 (0-100)	62,5-87,5	

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando $p < 0,05$ como valor de significância, conforme a Tabela 31 demonstra, não houve evidências de diferenças significativas no escore total de pertencimento (p 0,25), nem nos escores da Dimensão 1 (p 0,24), Dimensão 2 (p 0,58), Dimensão 3 (p 0,31) e Dimensão 4 (p 0,41) entre escolas públicas e privadas. Nossos resultados indicam que o tipo de escola (pública ou privada) não é um fator determinante no sentimento de pertencimento dos estudantes. Discutiremos tais aspectos oportunamente.

Com os resultados todos descritos vamos à discussão.



8 NAS ENTRELINHAS DAS MARCAS: A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*"O que é medido, é melhorado.
O que é analisado, é compreendido."*

Peter Drucker

Nossa pesquisa buscou responder a algumas questões. A primeira é se "existirá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e os envolvidos em situações de bullying na percepção de adolescentes?" e se "haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a forma pela qual envolvidos em situações de bullying agem quando se percebem como espectadores?" e, ainda, se "haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a existência de Equipes de Ajuda na escola?".

Deter-nos-emos, por ora, em responder tais questões com base nos dados encontrados e já descritos no capítulo anterior.

Quanto à primeira questão – "existirá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e os envolvidos em situações de bullying na percepção de adolescentes?"

Sim, é a resposta para essa pergunta. Encontramos uma relação entre o sentimento de pertencimento e os envolvidos em situação de bullying. Nossos dados indicaram que há uma relação entre estar envolvido ou envolvida – em quaisquer papéis – em situações de bullying e o sentimento de pertencimento escolar. Quando comparados aos estudantes não envolvidos em situações de bullying, aqueles e aquelas envolvidos, como autores e autoras, alvos ou espectadores e espectadoras, apresentam escore total de pertencimento escolar menor. Isso significa dizer que há

uma relação entre se envolver em situações de bullying e se sentir menos pertencente. Inclusive, há que se considerar que entre os três papéis investigados, aqueles e aquelas que se sentem menos pertencentes são os alvos. Não é à toa que o são. Eles e elas não se sentem parte de um grupo, não se sentem parte da escola, ou ainda se sentem pertencentes em grau menor quando comparados a outros como lembraram Fosberg e Thorneberg (2016) em sua investigação qualitativa sobre a ordenação social do pertencimento. Isso nos leva a crer que ficam mais sozinhos e desprotegidos no ambiente escolar. Diversas pesquisas apontam dados não exatamente sobre o pertencimento, mas sobre a solidão, que podem colaborar com nossas análises. Pesquisadores turcos (Bağrıaçık; Mutu-Bayraktar; Taşdelen, 2024), numa investigação com adolescentes, verificaram que há uma relação positiva entre bullying vivido pelos e pelas estudantes e os níveis de solidão e que o aumento do bullying entre eles leva, conseqüentemente, a um aumento da solidão desses meninos e meninas. Uma questão que podemos nos fazer é se a solidão leva a uma possível vitimização como alvo ou se ser alvo de bullying aumenta a solidão dos e das estudantes. Na verdade, é como um círculo vicioso, da mesma forma como podemos pensar nossos dados sobre o pertencimento e a participação na vitimização.

Dake *et al.* (2003) apontaram que, na maioria das vezes, os alunos e alunas optam por não falar da vitimização que sofrem por medo de serem ainda mais isolados. E essa solidão adolescente aumenta o risco de vitimização por seus pares, sendo a solidão social um preditor ainda mais forte que a solidão emocional⁸² (Acquah *et al.*, 2016). Outras investigações também apontam que as crianças mais solitárias estão mais susceptíveis ao bullying, enquanto esse tipo de vitimização de forma contínua e crônica pode levar a um aumento da solidão (Pavri, 2015).

Uma investigação (Forsberg e Thornberg, 2016) que buscou analisar, através de entrevistas semiestruturadas, a percepção das crianças sobre o bullying e como ele se forma entre as crianças, apresentou descobertas que sugerem que a ordenação social de pertencimento pareceu ser um processo central das narrativas das crianças sobre o que produz o bullying. Entre as crianças, a ordem social de pertencimento parece refletir o esforço delas para se inserir e pertencer a um grupo, podendo ser vista como um processo de pertencimento que é negociado e, nesse tipo de processo,

⁸² Neste artigo, os autores se baseiam na obra de Weiss (1973) para conceituar a solidão social como a falta de redes sociais ou afiliações a um grupo de pares, enquanto a solidão emocional, por outro lado, se refere à falta de apego próximo e íntimo a outra pessoa.

as afiliações e as identidades não são fixas, mas sim construídas e constantemente renegociadas, o que torna essas relações instáveis e sujeitas a mudanças devido à forma como são interpretados os conflitos, os comportamentos ou as mudanças que, em situações futuras, podem ser vistas como inadequadas, desviantes ou violadoras das normas que são validadas pelo grupo. Segundo os autores, esses processos contínuos parecem girar em torno da pergunta "Quem pertence e por quê?", reforçando as noções de pertencimento com base em hierarquias sociais, atividades realizadas e o tempo de integração no grupo. Esse tipo de instabilidade social constante pode gerar o que Søndergaard (2012) definiu como ansiedade de exclusão social, ou o que poderíamos chamar de ansiedade de degradação social, associada ao desprezo que ele descreve e à possível "morte social" que atinge a vítima de bullying. Não poderíamos, portanto, afirmar que aqueles que se sentem mais sozinhos, desprezados pelos colegas podem ser também aqueles e aquelas que menos se sentem parte da escola? Nossos dados apontam para essa direção. Como vimos, na análise das dimensões que formam o sentimento de pertencimento nesta investigação, onde os alvos menos pontuam é justamente na primeira dimensão que se relaciona à "percepção de relações positivas" e na segunda dimensão que traz aspectos da "percepção de exclusão". Podemos considerar, todavia, que dentre as características dos alvos já descritos no capítulo sobre o bullying, a característica de que eles e elas se veem com menor valor é confirmada por esses dados, pois esses meninos e meninas que são alvos de bullying não se percebem como amigáveis ou que os aceitam como são, inclusive desacreditando que ele ou ela pode ser bom em algo que faz. Como se não bastasse essa percepção negativa das relações com os outros, eles também têm uma percepção de exclusão, sentindo-se muito diferentes de seus colegas. Os dados encontrados quanto aos alvos e as Dimensões 1 e 2 de pertencimento escolar convergem com o que Olweus (1997) apontou sobre vítimas de bullying não se verem como valor e, portanto, *serem percebidas*⁸³ como "diferentes" e/ou "mais fracos" e, como nos alerta Del Barrio *et al.* (2005), não serem diferentes, mas o grupo de colegas os percebem como tal e os classificam dessa forma, o que a Dimensão 1, especificamente sobre a percepção do outro sobre ele, confirma.

Quanto aos autores de bullying: aqueles e aquelas que se autopercebem autores e autoras também pontuam menos em pertencimento escolar quando

⁸³ Grifo nosso.

comparados aos não autores e não autoras, ou seja, da mesma forma como os alvos, envolver-se como autores ou autoras em situações de vitimização está relacionado a um menor sentimento de pertencimento. Mas ainda assim pontuam mais que os alvos.

Interessantemente, ao analisar as quatro dimensões, observamos, com base na mediana, que a dimensão que eles e elas mais pontuam é a terceira, denominado “sentimento de vinculação”, que sugere um sentimento de integração a um grupo social, no caso a escola. Não seria esse mesmo o sentimento que autores e autoras experimentam quando agem de forma a vitimizar alguém perante seus pares? Sentem-se, de certa forma, parte – quiçá sentem-se líderes – de um grupo que valida tais ações e que, dessa forma, colabora para a perpetuação da atuação do autor.

Num caráter que se relaciona mais ainda a sua percepção sobre ser pertencente, Boulton e Underwood (1992), há tempos, já sinalizaram que autores e autoras de bullying experimentam sentimentos positivos de autoaprovação diante de suas ações negativas. Três pesquisadoras estadunidenses (Goldweber; Wassdorp e Bradshaw, 2013) examinando a ligação entre formas de comportamentos de bullying e percepções de segurança e pertencimento entre alunos e alunas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental Anos Finais, encontraram uma variação nos sentimentos de pertencimento, dependendo do nível escolar e do tipo de agrupamento de bullying (baixo envolvimento, alto envolvimento, verbal e alto físico/alto verbal). Os resultados mostraram que todos os grupos envolvidos em bullying se sentiam menos pertencentes quando comparados ao grupo de baixo envolvimento no Ensino Fundamental, destacando a associação entre qualquer bullying e o sentimento de não pertencer. No entanto, no Ensino Médio, o grupo que praticava bullying verbal relatou sentimentos de pertencimento semelhantes aos do grupo de baixo envolvimento. As autoras apontaram que uma possível explicação é que os e as adolescentes da classe de bullying verbal, no Ensino Médio, podem estar utilizando a agressão de forma estratégica. Esse comportamento agressivo pode ser socialmente valorizado, gerando, assim, sentimentos de pertencimento (Cillessen; Mayeux, 2004; Xie; Farmer e Cairns, 2003).

Por outro lado, a agressão constantemente elevada, característica do grupo de alto envolvimento, não foi associada a sentimentos de pertencimento. Assim, de acordo com estudos anteriores, adotar estratégias de manipulação social – usando outras pessoas como meios para ganhos pessoais (Hawley, 2003) – enquanto se

mantém um nível de agressão física mais baixo, pode ser uma tática relativamente vantajosa durante o Ensino Médio.

Há um ponto importante a se discutir a partir desses dados em relação a nossa investigação. Os resultados encontrados pelas autoras em 2013 indicam um comportamento bastante comum que precisa ser distinguido da vitimização sistematizada chamada de bullying: é diferente de uma provocação socialmente valorizada e legitimada como uma brincadeira em grupos de adolescentes de Ensino Médio. Embora uma linha tênue a separe do bullying, essa “brincadeira” se distingue pelo não sofrimento da vítima e a alternância de papéis no grupo. Infelizmente, os instrumentos que temos utilizado para a mensuração do bullying ainda não são capazes de equacionar essa diferenciação e não conseguimos nesta tese apontar essa disparidade.

Enfim, autores e autoras apresentam pontuação menor no pertencimento escolar quando comparados a não autores, porém, nas quatro dimensões da escala de pertencimento, a que apresenta um escore ligeiramente maior é o fator do sentimento de vinculação, o que nos faz estabelecer com o que eles e elas buscam, o reconhecimento de seus pares que lhes dá poder, popularidade e a sensação de aceitação e pertencimento.

Da mesma forma que os papéis anteriores, os espectadores e espectadoras pontuam menos em pertencimento escolar quando comparados aos não espectadores e espectadoras. No entanto, dentre os três personagens de bullying – autores/autoras, alvos e espectadores/espectadoras, eles e elas são os que apresentam pontuações maiores, com base nas medianas e quartis, como observado na Tabela 23⁸⁴ no capítulo anterior. Essa diferença sugere que estar na posição de espectador pode influenciar negativamente a conexão do estudante com o ambiente escolar e, portanto, o sentimento de pertencimento, possivelmente por sensações de impotência, medo ou até mesmo conformidade com dinâmicas excludentes. No entanto, nem todos os espectadores e espectadoras atuam da mesma maneira. Há aqueles e aquelas que reforçam as situações de intimidação, os que são passivos e aqueles e aquelas que direta ou indiretamente defendem as vítimas.

⁸⁴ Tabela 23, nas páginas 190 e 191.

Analisemos o próximo problema que ousamos responder: “haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a forma pela qual envolvidos em situações de bullying agem quando se percebem como espectadores?”.

Voltemos ao capítulo anterior, na Tabela 27 e no Gráfico 8⁸⁵, onde podemos encontrar as relações entre o sentimento de pertencimento escolar e os diferentes tipos de atuação como espectador em situações de bullying. Como vimos, as correlações que encontramos entre o pertencimento escolar e a participação como espectadores existem, são significativas, mas fracas do ponto de vista estatístico. Os dados mostraram que há uma correlação negativa, ainda que fraca, entre o pertencimento e os espectadores passivos e espectadores reforçadores, enquanto a correlação do pertencimento com espectadores defensores, fraca também, é positiva.

Pesquisas anteriores já sinalizavam que ser espectador de bullying está relacionado a sentimentos de isolamento e de desconexão com os colegas, o que pode impactar no sentimento de pertencimento escolar, especialmente quando eles não intervêm na situação de vitimização (Hutchinson, 2012). Numa recente pesquisa, Dumas e Midgett (2024) buscaram investigar o senso de pertencimento à escola (inclusive, utilizando o mesmo instrumento que o nosso) como mediador da relação entre testemunhar situações de bullying e sintomas internalizantes, como sintomas de ansiedade, de depressão e sintomas somáticos. Elas apontaram inicialmente este ser o primeiro estudo a examinar o senso de pertencimento escolar como um fator explicativo nesta relação. Os resultados mostraram que testemunhar bullying na escola (independente da forma com que se portam quando espectadores, uma vez que não fora este um objetivo da pesquisa) está relacionado a níveis mais baixos de senso de pertencimento à escola e que quando os estudantes presenciam bullying seu sentimento de pertencimento à escola é prejudicado, o que, por sua vez, pode levar ao aumento de sintomas internalizantes, como depressão e ansiedade. Em nossa investigação, as correlações embora baixas, sugerem que há uma tendência de relação negativa entre o sentimento de pertencimento e os espectadores passivos e reforçadores e uma tendência positiva entre os espectadores defensores.

Ao analisarmos, de forma mais detalhada, os dados que encontramos sobre cada um dos espectadores e espectadoras, alguns aspectos nos apontam reflexões. Há aqueles e aquelas que reforçam a situação de bullying rindo, aplaudindo,

⁸⁵ Tabela 27 e Gráfico 8, nas páginas 203/204 e 206, respectivamente.

incentivando ou tampouco assistindo. Os resultados indicaram uma correlação negativa fraca entre o pertencimento escolar e o papel de espectador reforçador do bullying (-0,05 e -0,06 em três das quatro dimensões analisadas). Embora a direção da correlação sugira que estudantes que reforçam o bullying podem apresentar níveis menores de pertencimento, a magnitude do coeficiente indica que essa relação é pouco expressiva. Dessa forma, os dados sugerem que o envolvimento como espectador reforçador não está associado às dimensões do pertencimento sobre as percepções de relações positivas, sobre a percepção de exclusão (expresso em itens invertidos) e sobre o sentimento de vinculação. Vale ressaltar que a dimensão apresentou dados ligeiramente maiores, a Dimensão 4 – apoio docente. Como a correlação é negativa, significa que a relação entre as variáveis é inversa. Portanto, quanto maior o escore dos reforçadores, menor a pontuação para a dimensão que se refere ao apoio docente, ou seja, quanto “mais reforçadores são” menos eles e elas se preocupam com o fato de os professores estarem interessados neles e nelas e os respeitarem ou, ainda, se tem – ou não – algum professor ou professora com quem conversar, caso necessitem. Vale salientar que mesmo não sendo autores e autoras, sua atuação colabora para a atuação desses e dessas que não buscam reconhecimento de uma autoridade, mas sim de seus pares. Por fim, vale lembrar ainda que nossa amostra contou com 28,24% de espectadores(as) autopercebidos. No entanto, o instrumento utilizado também apontou que 4,06% sinalizaram ser autores/autoras e espectadores/espectadoras – e nossos dados nos levam a crer que é bem possível que esses assumam, quando espectadores/espectadoras, o posicionamento reforçador, visto que são autores/autoras e espectadores/espectadoras. Vimos ainda que 5,01% se autoperceberam nos três papéis, ou seja, se veem como autores e autoras, alvos e espectadores e espectadoras⁸⁶.

Outro tipo de espectador que também apresentou uma correlação negativa com o pertencimento foi aquele no qual o adolescente se mostra passivo, aquele que nada faz diante de uma situação de bullying, tendo por base motivações diversas, como não fazer porque não quer se envolver, ou porque prefere fingir que não está vendo, ou há ainda os que não fazem nada, mas que acreditam que deveriam fazer algo. Como já mencionado, é possível ver na Tabela 27 e no Gráfico 8 no capítulo anterior

⁸⁶ Tais dados se encontram na Tabela 4, no capítulo anterior.

que tal relação é negativa, tal qual os reforçadores, porém os escores são ligeiramente maiores quando comparados com esses. Ao olhar de forma mais detalhada, as dimensões com as maiores relações negativas foram a Dimensão 1 (-0,16) e a 3 (-0,11). Assim, dentre as dimensões do pertencimento, as que mais se relacionam de forma inversa à indiferença estão a percepção alheia sobre si e o próprio sentimento de vinculação à escola. Podemos concluir que quanto mais os e as estudantes não se envolvam em defesa menos eles pontuarão nas questões de se sentir aceitos, acolhidos, respeitados pelos pares e, talvez por este motivo, menos pontuarão nos itens de pertencimento que se relacionam a se sentir pertencentes – propriamente dito – nesse ambiente escolar. Portanto, se não se sentem aceitos, considerados e respeitados pelos pares (Dimensão 1), não se sentirão parte da escola (Dimensão 3) e não se envolverão em situações de cuidado, proteção e defesa quando estiverem como espectadores e espectadoras em situações de vitimização alheia. Um ponto que vale a pena ressaltar aqui ao olharmos de forma detalhada para esse tipo de espectador e espectadora é que, dentre as motivações, há uma específica que assinala que ele e ela nada faz em favor do alvo, mas acredita que deveria fazer. Embora não haja uma ação de defesa, há um juízo ou uma compreensão de que poderia e/ou deveria fazer algo. Não seria esse juízo, essa compreensão uma espécie de embrião para a atuação em forma de defesa? Olhemos, por ora, para este tipo de espectador e espectadora.

Pudemos verificar que dentre os três papéis de espectadores autopercebidos, os defensores foram os únicos que apresentaram correlação positiva com o pertencimento escolar. Foram ainda os que apresentaram os dados de maior correlação no escore total e dentre os escores das dimensões do pertencimento (exceto a Dimensão 2 que não apresentou significância, $p=0,20$). A correlação mais forte se apresentou na Dimensão 4, que se refere ao apoio docente (0,20), seguida pela Dimensão 1, aquele sobre a percepção de relações positivas (0,18). Isso pode nos levar a refletir sobre o quanto os e as adolescentes que atuam na defesa dos colegas se sentem mais pertencentes também por perceberem apoio, acolhimento e aceitação por parte de seus pares, sinalizando também que se preocupam com a imagem perante os outros, talvez não para ganhar popularidade ou poder como acontece com autores e autoras, mas para irem constituindo essa autoimagem (que se dá na relação com o outro também) de alguém que se preocupa com a segurança e bem-estar alheio e age em acordo com tal imagem. Porém, os dados também

apontam que junto a esses aspectos de paridade do pertencimento há também uma correlação um pouco mais forte aos aspectos de percepção do apoio docente do pertencimento escolar. Isso pode nos levar a crer que, como a correlação é positiva, quanto “mais defensores são” mais percebem que são aceitos e compreendidos pelos pares e, também, podem contar com o respeito e apoio dos seus professores e professoras.

Embora pesquisas indiquem que alunos e alunas que testemunham o bullying podem sentir pressão dos colegas para não intervirem ou podem ficar preocupados em se tornarem eles próprios alvos do bullying (Wu; Luu e Luh, 2016), há os e as que intervêm. E quando os alunos e alunas que testemunham bullying intervêm, eles e elas relatam níveis mais altos de aceitação social e níveis mais baixos de rejeição social (Salmivalli *et al.*, 1996). Nossa pesquisa, ao indicar escores maiores dos defensores na Dimensão 1, corrobora os dados sobre aceitação e rejeição encontrados por Salmivalli *et al.* (1996), dado que os itens de tal dimensão incidem sobre esses mesmos aspectos, e indicam o quanto as pessoas da escola são amigáveis com o estudante, o levam a sério e o tratam com respeito; o quanto percebem que ele e ela é bom ou boa no que faz e que pode fazer um bom trabalho; se pode – ou não – ser quem realmente é no grupo e que as pessoas gostam dele. Embora nosso instrumento se refira ao pertencimento, podemos dizer que essa dimensão, com pontuação maiores dos defensores, se relaciona à aceitação e rejeição, investigado por Salmivalli há tantos anos.

Há, também, pesquisas mais atuais que, embora não investiguem de forma direta o sentimento de pertencimento escolar, podem colaborar com nossas análises. Vamos a elas.

Pesquisadores suecos (Jungert; Perrin, 2019) investigaram como fatores situacionais e traço de ansiedade estavam associados à motivação do e da adolescente para intervir ao observar uma vítima de bullying. Segundo eles, quando as pessoas são motivadas de forma autônoma, elas ganham autoapoio⁸⁷ e autodefesa por meio de ações que são consistentes com valores que foram integrados ao seu senso de identidade. Eles descobriram que a motivação autônoma dos adolescentes

⁸⁷ O autoapoio refere-se à capacidade de uma pessoa se sustentar emocionalmente, psicologicamente ou fisicamente, desenvolvendo recursos internos para lidar com desafios, tomar decisões e manter o bem-estar sem depender exclusivamente do suporte externo, enquanto a autodefesa: é a ação ou estratégia de proteger a si mesmo de ameaças, perigos ou agressões, podendo envolver desde mecanismos psicológicos de proteção até práticas físicas de defesa pessoal.

para ajudar uma vítima de bullying estava positivamente associada ao fato da vítima pertencer ao endogrupo⁸⁸ e que, segundo eles, isso pode ser explicado devido a uma identificação mais forte com o endogrupo, associada a avaliações mais positivas dos seus membros. Eles ainda associaram essas motivações com a importância da identidade social ao mostrarem que os e as adolescentes são motivados a ajudar uma vítima do seu grupo sem serem expostos à pressão social ou precisarem receber algo em troca. Eles observaram em seus resultados ainda que, quando a vítima não fazia parte do grupo, a motivação para defendê-la tendia a ser mais extrínseca. Esses resultados sugerem que adolescentes têm maior probabilidade de ajudar vítimas que pertencem ao seu grupo porque sentem satisfação pessoal em fazê-lo e consideram a ajuda uma atitude importante. No entanto, quando a vítima é de fora do grupo, a ajuda parecia ser motivada por benefícios pessoais, como melhorar a própria imagem ou evitar julgamentos negativos.

Uma outra investigação que buscou compreender quais as variáveis que influenciavam numa intervenção de defesa por parte dos espectadores e espectadoras e que pode corroborar nossos dados sobre o pertencimento escolar, sobretudo as dimensões do respeito e cuidado dos pares e autoridade foi a de Mulvey *et al.* (2021). Embora não tenham objetivado investigar o pertencimento, eles encontraram alguns preditores significativos de expectativas para os e as estudantes se envolverem em comportamentos que promoveriam a inclusão se observassem a exclusão de algum colega: gênero, julgamento moral, sensibilidade ansiosa à rejeição do professor, sensibilidade irritada à rejeição do professor, relações positivas entre aluno e professor, discriminação do professor e o clima escolar. Os resultados revelaram que as participantes do sexo feminino e aqueles com relações mais positivas entre aluno e professor se mostraram mais propensos a intervir de forma a defender a vítima. Além disso, aqueles e aquelas que experimentam ambientes sociais escolares mais positivos eram geralmente mais propensos a intervir. No entanto, os e as participantes que julgaram a exclusão aceitável e aqueles e aquelas que ficavam mais irritados com a rejeição dos professores e professoras eram menos

⁸⁸ Podemos considerar endogrupo como um grupo social ao qual um indivíduo pertence e com o qual se identifica, compartilhando normas, valores e uma sensação de pertencimento. Esse grupo é frequentemente contrastado com o exogrupo, que inclui aqueles que estão fora desse círculo e podem ser percebidos como diferentes ou até opostos.

propensos a defender a vítima. Voltaremos a esse aspecto, do apoio docente, posteriormente.

Ainda refletindo sobre a importância dos pares, uma pesquisa (Van der Ploeg; Steglich; Veenstra, 2016), que tinha por objetivo investigar a eficácia da abordagem do grupo de apoio na redução da vitimização, no aumento da defesa dos espectadores e espectadoras e na melhoria do bem-estar da vítima ao longo de um ano letivo, concluiu que vítimas para as quais uma intervenção deste grupo de apoio (composto por 6 a 8 colegas e formados e acompanhados pelos professores e professoras para apoiar o alvo) relataram ter mais defensores (ou seja, um aumento na defesa) no final do ano letivo do que vítimas para as quais nenhum grupo de apoio foi organizado. Trata-se de uma descoberta significativa, considerando que estudos anteriores indicaram que ser defendido está associado a uma autoestima mais elevada e a um status social entre os colegas superior ao dos não defendidos (Sainio *et al.*, 2010), certamente isso também poderá impactar no sentimento de pertencimento escolar, como inclusive nossa investigação apontou ao sinalizar uma correlação com a Dimensão 1, que indica aspectos da aceitação dos pares. Outra pesquisa verificou que, quando os alunos e alunas são treinados para intervir em situações de bullying usando habilidades pró-sociais específicas, seu senso de pertencimento à escola aumenta (Midgett; Dumas, 2019).

Analisando as quatro dimensões do pertencimento, podemos verificar que a Dimensão 4 (apoio docente), mesmo que ainda fraco, foi o maior índice de correlação encontrado (0,20) quando relacionado ao espectador defensor. Que efeito o apoio docente teria no sentimento de pertencimento em adolescentes espectadores defensores? Uma pesquisa verificou que as percepções dos alunos e alunas sobre o comportamento antibullying dos professores e professoras estavam positivamente relacionadas ao senso de pertencimento à escola, que por sua vez estava relacionado a níveis mais baixos de vitimização por bullying (Dumas; Midgett, 2019). Nossos dados somam-se aos encontrados para afirmar que quando os membros da escola, também os docentes, demonstram atitudes contra o bullying e atuam de forma a favorecer um ambiente escolar saudável, colaboram e ajudam a fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes e a sensação de serem apoiados e apoiadas pelos adultos na escola, conforme observado por Dumas e Midgett (2019), que também destacaram a importância do papel dos professores e professoras em cultivar um

clima escolar positivo para diminuir (quicá erradicar) o bullying, atuando – em conjunto – em programas de prevenção e intervenção na escola.

Uma pesquisa já relatada anteriormente (Mulvey *et al.*, 2021) revelou que aqueles e aquelas que se sentiam ansiosos e ansiosas por serem rejeitados por seus professores e professoras eram menos propensos a se envolver em comportamentos de não defesa; os e as participantes que julgaram a exclusão aceitável, aqueles e aquelas que relataram que estavam mais irritados com a rejeição do professor e professora, aqueles e aquelas que perceberam um tratamento mais diferenciado na escola e aqueles e aquelas que relataram experimentar mais discriminação pelo professor e professora eram mais propensos a relatar que se envolveriam em comportamentos de não defesa. Nossa pesquisa apontou que a dimensão referente ao apoio docente teve escores mais elevados dentre os encontrados nas outras dimensões da escala de pertencimento escolar. Portanto, há uma certa correlação positiva entre ser defensor e ter também o respeito, o interesse e o apoio docente. Nosso interesse é compreender as diferentes atuações dos espectadores e espectadoras, mas é preciso ressaltar que o apoio do professor e professora é mais comumente investigado quanto a outros papéis em situações de bullying, principalmente aos relacionados à vitimização. Uma pesquisa atual (Guo *et al.*, 2024) apontou que o apoio docente teve um impacto positivo significativo no pertencimento escolar, e este teve uma influência negativa significativa na vitimização por bullying escolar, o que significa que alunos e alunas com maior apoio do professor e professora têm mais probabilidade de experimentar um sentimento mais forte de pertencimento escolar, o que pode diminuir sua probabilidade de serem vítimas de bullying na escola. Pesquisas anteriores a essa também já haviam demonstrado que o apoio do professor e professora é significativamente correlacionado, de forma positiva, ao pertencimento escolar por parte dos discentes (Guo; Zhao, 2019; Raufelder; Kulakow, 2022).

Para isso, os professores e professoras também precisarão de ajuda: estudos focados no treinamento de docentes para apoiar alunos e alunas que presenciam bullying mostram que, após o treinamento, os professores e professoras relataram um aumento no entendimento sobre o bullying, maior confiança para intervir em situações de bullying, maior segurança e conforto no manejo de tais casos, além de uma melhoria na autoeficácia relacionada ao enfrentamento desse tipo de situação (Midgett; Doumas; Buller, 2022).

É fato – indiscutível – que na adolescência os pares são fundamentais, pois oferecem apoio e pertencimento e colaboram na construção de um período de intensas descobertas e transformações, conforme já apontado no capítulo 3. No entanto, tanto essas pesquisas anteriores como a nossa também indicam que se sentir respeitado e acolhido pelos professores e professoras – que também são parte desse ambiente escolar – pode ter alguma influência no sentimento de pertencimento e, por conseguinte, na atuação de defesa. Podemos dizer que esses e essas adolescentes precisarão encontrar apoio e cuidado em todos aqueles e aquelas que estão no ambiente escolar, pares e autoridade docente.

Por fim, uma recente pesquisa que pode nos ajudar a compreender que outros fatores podem impactar no tipo de atuação como espectadores e espectadoras é a de Pečjak *et al.* (2024), que investigou 5.148 adolescentes de escolas da Eslovênia. O objetivo da investigação foi explorar os papéis de espectadores de bullying considerando suas características pessoais e contextuais. Entre os fatores individuais dos alunos, investigaram o papel do desengajamento moral e das metas sociais dos alunos e alunas, e entre os fatores contextuais, exploraram a insegurança de status social e o apoio percebido dos colegas. Interessantemente, os papéis dos espectadores (reforçadores ativos e passivos, indiferentes e defensores) foram determinados por nomeações de pares e não por autorrelato, como é comumente utilizado, e o fora por nós aproveitado em nosso instrumento. Numa complexa análise estatística, criaram-se quatro clusters⁸⁹ onde esses alunos e alunas foram agrupados com base também na dinâmica da escola e da sala e analisaram-se as variáveis com base nesses clusters. Alunos e alunas nos quatro clusters aparecem em todos os papéis de espectadores, o que pode significar que as respostas comportamentais dos espectadores ao bullying resultam de uma interação altamente complexa de vários fatores, não somente do pertencimento escolar, como foca nossa pesquisa. Os resultados indicaram que os espectadores reforçadores reconhecem a inadequação de seu comportamento, mas não refletem necessariamente essa consciência em suas ações, se esforçam pela popularidade e expressam uma necessidade de preferência, mantendo afiliação e relacionamentos com os outros. Já os fatores que influenciam o porquê de os espectadores indiferentes agirem de tal forma são os mais diversos. Conforme a pesquisa indicou, o cluster onde a maioria desse tipo de espectadores se

⁸⁹ Em análises estatísticas, cluster representa um agrupamento de elementos com características semelhantes dentro de um conjunto de dados.

encontra apresentou baixo desengajamento moral, metas de popularidade moderadas e metas de preferência muito altas. No entanto, esses alunos e alunas também relatam baixa insegurança em relação ao seu próprio status social e alto apoio percebido dos colegas. Assim, uma vez que, embora esse tipo de espectador/espectadora possa reconhecer o bullying como errado ou simpatizar com a vítima, a falta de status social suficiente pode resultar em consequências negativas para a defesa da vítima ou até mesmo torná-la o próximo alvo. Consequentemente, os espectadores e espectadoras podem permanecer passivos e indiferentes em vez de intervir para impedir o bullying. E, por fim, os defensores também foram encontrados, inclusive com porcentagens próximas nos quatro clusters, o que mostra a diversidade de razões pelas quais alguém intervém para defender um colega vitimizado. Por exemplo, nos clusters 1 e 2 os estudantes apresentaram alta expressão de metas de preferência social juntamente com alto ou moderado apoio social, indicando que eles podem ser mais inclinados aos outros por terem o que os autores e autoras chamaram de “maior capital social”⁹⁰, manifestado como maior apoio social percebido dos colegas. Portanto, esses alunos e alunas se sentiriam suficientemente seguros para confrontar o agressor/agressora ou defender a vítima, sabendo que a maioria de seus colegas estariam apoiando-os e oferecendo, se necessário, proteção.

Por fim, tínhamos um terceiro problema a responder: “haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a existência de Equipes de Ajuda na escola – um Sistema de Apoio entre Iguais?”.

Os dados que encontramos em nossa investigação mostraram que ter um SAI - Equipe de Ajuda na escola parece não ser o fator que influencia o sentimento de pertencimento escolar a ponto de ser reconhecido numa relação como a que tentamos mensurar. Vale lembrar ainda que escolas sem equipes de ajuda tiveram um escore total de pertencimento escolar e escores nas Dimensões 2, 3 e 4 ligeiramente maiores quando comparado às escolas com Equipes de ajuda. Por exemplo, as escolas sem EAs tiveram uma mediana de 73,61 e nos quartis Q1-Q3 de 61,11 a 83,33, enquanto as que tinham EAs somaram na mediana apenas 72,22 e nos quartis de 56,94 a 83,33.

Uma das questões que levantamos para explicar esses dados foi quanto à amostra que tivemos e que se constituiu uma limitação neste estudo. Entre os

⁹⁰ Tradução nossa.

respondentes que fazem parte do grupo com Equipes de Ajuda estavam estudantes de escolas com diferentes tempos de atuação nesse trabalho, o que não nos permite pensar numa harmonização dos resultados e o que pode levar a esse resultado enviesado.

Há nessa amostra escolas com 2 anos de implantação do trabalho, bem como há escolas que acabaram de implementar o programa. Há escolas com mais de 8 anos de implantação, como há escolas com 4 anos de implantação. Isso torna os dados impraticáveis do ponto de vista da avaliação e da consistência dos resultados em função da ausência dessa distinção no questionário e, portanto, sugere uma nova investigação para esse objetivo.

No entanto, nós também investigamos se ser membro de uma Equipe de Ajuda mudaria algo. E neste caso, sim, contrariando os dados anteriores, alunos e alunas que participam das EAs tiveram maiores escores em todas as dimensões do pertencimento escolar, exceto na Dimensão 2, cuja diferença não foi significativa ($p=0,36$), quando comparados aos que não fazem parte das EAs.

Não encontramos outras investigações para dialogarem com nossos dados de forma direta quanto aos construtos do pertencimento escolar e Equipes de Ajuda. Porém, por ora, analisemos os dados que temos sobre esse tipo de protagonismo juvenil no ambiente escolar. Aqui no Brasil, as Equipes de Ajuda (Avilés, Torres e Vian, 2008) têm sido implantadas pelo GEPEM desde o ano de 2015. Algumas pesquisas realizadas na primeira fase de implantação das EAs já indicaram que, após a implantação desse tipo de SAI, várias situações de vitimização haviam diminuído (Tognetta; Souza; Lapa, 2019).

Uma investigação (Tognetta *et al.*, 2020) que comparou aspectos não diretamente relacionados ao pertencimento, mas sim à convivência em escolas brasileiras e espanholas com EAs e sem EAs, apontou dados que também sinalizam os benefícios desse tipo de SAI. Uma das questões que os estudantes tinham que responder era “como você se sente na escola?”, com três opções de respostas: “bem”, “nem bem e nem mal” e “mal, não estou bem”. Verificou-se que 46,36% dos estudantes de escolas sem EAs responderam “bem”, enquanto 70,29% deram a mesma resposta em escolas com EAs; 43,05% dos estudantes de escolas sem EAs e 26,61% de alunos e alunas de escolas com EAs responderam “nem bem e nem mal”, e sinalizaram o item “mal, não estou bem” 10,6% de discentes de escolas sem EAs e 3,1% de estudantes de escolas com EAs. Os autores concluíram que a

porcentagem de meninos e meninas que se sentem bem na escola é maior em comparação às escolas que desenvolvem programas deste tipo de SAI, as Equipes de Ajuda, e a porcentagem dos que se sentem mal, ou nem bem nem mal é menor nessas mesmas condições tanto no Brasil como na Espanha ($p < 0,01$). Sabemos que esses dados não se referem diretamente ao sentimento de pertencimento escolar, mas eles trazem aspectos que podem também influenciar o sentimento do aluno e aluna quanto à escola da qual faz parte. Essa pesquisa, inclusive, aponta outros aspectos como amizades, solidão, tratamento por parte dos docentes, medo de ir à escola.⁹¹

Apesar das pesquisas anteriores sinalizarem benefícios das EAs na escola, é preciso lembrar que encontramos escores de pertencimento escolar ligeiramente maiores em escolas sem EAs quando comparadas com escolas com EAs, e isso pode nos causar uma certa estranheza. Lapa (2019), numa pesquisa que investigou as intimidações em escolas com EAs em três momentos (antes da implantação, após um ano de sua implantação e após 2 anos), verificou que, após um ano as intimidações haviam aumentado e, após 2 anos, elas começaram a declinar. Como será possível que escolas que têm alunos e alunas atuando de forma cuidadosa, inclusiva e protetiva junto a seus colegas possam ter seus casos de intimidação aumentados? A explicação para isso pode estar no fato de um programa de convivência trazer luz às intimidações, um certo reconhecimento desse tipo de violência que, outrora, era compreendida como algo natural das relações.

Mas como explicar nossos dados quanto ao menor pertencimento escolar em escolas com EAs? A Legislação e diversas pesquisas têm apontado para a necessidade das instituições escolares se engajarem num projeto antibullying, no qual toda a comunidade educativa se configure como sujeitos ativos na construção de uma convivência respeitosa, cuidadosa, democrática e inclusiva. cremos que os dados que encontramos pode somar-se aos argumentos que justificam essa urgente necessidade em nosso país, uma vez que ter Equipe de Ajuda não é suficiente para a escola apresentar escores mais elevados de pertencimento escolar, porém ser ou não membro de uma EA pode impactar sim no sentimento de pertencimento do estudante, conforme nossos dados apontaram.

⁹¹ Para outros resultados, a pesquisa pode ser encontrada em:
<https://www.redalyc.org/journal/6377/637766245019/movil/>

Meninos e meninas que assumem e exercem seu protagonismo em busca de uma convivência que lhes seja mais tolerante, mais cuidadosa, mais respeitosa, através de seu olhar atento, de sua preocupação com todos, de sua escuta empática e de sua atuação assertiva, podem ter seu sentimento de pertencimento escolar impactado, uma vez que não se sentem apenas como aqueles ou aquelas que recebem algo de forma passiva, mas sentem-se, de certa forma, corresponsáveis por esse bem-estar coletivo, se sentem parte dessa escola a ponto de envolver-se e de engajar-se oferecendo seu cuidado junto daqueles e daquelas que fazem parte dela. Vale ressaltar aqui que, em nossa investigação de mestrado (Bomfim, 2019), encontramos dados que mostram também que os membros das Equipes de Ajuda tinham um percentual maior de adesão aos valores morais do respeito, da justiça e da solidariedade quando comparados aos seus colegas de escola ou então a adolescentes de escolas sem EAs. Outras investigações (Avilés; Torres; Vian, 2008; Cowie; Stug, 2008) já mostravam também que os avanços são sentidos primeiramente em quem faz parte dos Sistemas de Apoio entre Iguais, da mesma forma que Souza (2019) encontrou que esses alunos e alunas que fazem parte das EAs têm uma autoeficácia maior em situações de bullying, acreditando serem mais eficazes ao intervir junto àqueles e àquelas que precisam de apoio ou ajuda em situações de bullying ou cyberbullying.

Cremos que tanto esses resultados quanto os que encontramos na presente investigação afirmam dois pontos fundamentais que podem contribuir para as ações da escola frente a convivência. O primeiro delas é que a Equipe de Ajuda, sozinha, por si só, não será suficiente para mudanças necessárias quanto à convivência e, no caso desta pesquisa, quanto à melhoria do sentimento de pertencimento escolar dos alunos e alunas. O segundo ponto é que, ainda assim, as Equipes podem colaborar em aspectos formativos para aqueles e aquelas que dela fazem parte. Tognetta (2024, p. 240), porém, nos alerta que é urgente fazer com que “a experiência vivenciada pelos alunos membros das Equipes de Ajuda chegue a todos da escola, de forma que a corresponsabilização seja sentida por todos e não somente por aqueles que foram escolhidos para ajudar”.

Dizer isso significa o quê?

Que implantar as Equipes de Ajuda podem colaborar no aspecto de proteção e cuidado dos alunos, mas é insuficiente quando se pensa na complexidade da convivência. Para isso, a comunidade escolar precisará se engajar na construção de

um programa de convivência na escola, feito a muitas mãos. E entre essas mãos precisarão estar presentes as mãos dos e das adolescentes protagonizando aquilo que lhes é mais caro – o caminho para que sua convivência seja ética, democrática, cuidadosa e inclusiva. Será preciso criar oportunidades para que a maioria dos alunos e alunas estejam inseridos em ações de protagonismo em favor da convivência.

Embora os três problemas da pesquisa tenham sido “respondidos” anteriormente, tínhamos outros objetivos secundários que necessitam de análise, verificar as relações entre o pertencimento escolar quanto a raça, gênero e o tipo de escola.

Começemos por este último. Conforme a Tabela 31⁹² nos apontou, no capítulo anterior, não houve evidências de diferenças significativas no escore total de pertencimento, nem nos escores das quatro dimensões entre escolas públicas e privadas. No entanto, uma primeira pergunta que necessitamos nos fazer, ao analisar tais dados, é: apesar das análises estatísticas descritivas iniciais nos indicarem que a diferença entre o número de participantes de escolas públicas (338 respondentes) e escolas privadas (2.938 respondentes) não ser um obstáculo para os dados encontrados, será que nossos resultados apontam a realidade sobre o pertencimento quanto a esta variável? E mais outra questão (caso nossos resultados tivessem apresentado um grau de significância): que aspectos da escola pública e da escola privada precisam ser considerados ao analisar essa variável?

Embora haja diversas pesquisas que avaliam as variáveis individuais e relacionais associadas ao sentimento de pertencimento escolar, pouco se sabe sobre a extensão em que o senso de pertencimento à escola varia entre essas instituições e quais características da escola estão associadas a tais variações.

Uma questão interessante que a pesquisa de Ma (2003) nos apontou ao investigar 6.883 alunos do 6º ano em 148 escolas e de 6.868 alunos do 8º ano em 92 escolas em New Brunswick, Canadá, foi que as discrepâncias no senso de pertencimento dos estudantes ocorreram principalmente *dentro das escolas, em vez de entre escolas*⁹³. No nível das variáveis relacionadas ao aluno ou aluna, o senso de pertencimento em ambas as séries foi afetado mais pelas condições mentais e físicas deles e menos por suas características individuais e familiares. A autoestima dos alunos e alunas foi o preditor mais importante de seu senso de pertencimento, seguido

⁹² A Tabela 31 foi apresentada nas páginas 216 e 217.

⁹³ Grifo nosso.

por seu estado de saúde. Já no nível da escola, que nos cabe a reflexão neste momento, o clima escolar (impressão acadêmica ou expectativa no 6º ano e clima disciplinar no 8º ano) foi mais importante do que o contexto escolar na formação do senso de pertencimento dos estudantes investigados.

Uma pesquisa que investigou não o sentimento de pertencimento, mas a conexão com a escola, foi a de Petrucci, Marcionetti e Castelli (2022), que buscou identificar as características ecológicas da escola que previam maior conexão no Ensino Médio, com base nas respostas de 5.159 estudantes de 39 escolas, da 8ª série até o final da 9ª série. Com uma análise multinível detalhada, ao fim, ela verificou que não se poderia falar apenas de um “efeito escola”, mas que a “sala de aula” representava um nível de contexto mais relevante para a análise das diferenças no sentido de pertença, pois representa 4% da variância total das pontuações, uma vez que, dentro do sistema educativo, a escola parece ser um contexto mais afastado do e da estudante do que a sala de aula, o que poderia explicar por que é preferível focar-se nesta última.

Investigadores turcos (Aliyev; Tunc, 2015), que usaram dentre os instrumentos utilizados o mesmo que nosso estudo quanto ao sentimento de pertencimento escolar, realizaram um estudo cujo objetivo foi avaliar se a percepção da qualidade da vida e o senso de pertencimento escolares diferiam, tendo por base diversas variáveis e, dentre elas, o tipo de escola, as de Ensino Fundamental públicas e privadas. Foram 650 estudantes da 6ª a 8ª série. Em termos de variável de tipo de escola, as pontuações da subescala QSLS (*Quality of School Life Scale*) que se referiram à “comunicação de aluno(a) para aluno(a)” e “sentimentos de rejeição” em alunos que frequentaram a escola pública foram significativas, enquanto as subescalas “comunicação de professor(a) para aluno(a)”, “sentimentos pela escola” e “senso de pertencimento à escola” significaram pontuações significativamente diferentes em estudantes que frequentaram escolas particulares.⁹⁴

Tais investigações, bem como os dados não significativos por nós encontrados, nos atestam que o contexto escolar é uma variável a ser investigada; porém, talvez a

⁹⁴ Ressaltamos aqui as pesquisas utilizadas (Ma, 2003; Petrucci; Marcionetti; Castelli, 2022; Aliyev; Tunc, 2015) para estabelecer relações com os dados encontrados quanto ao tipo de escola (pública ou particular), que foram realizadas em outros países, refletindo diferentes contextos educacionais. Portanto, não é possível estabelecer comparações diretas, apenas aproximações e reflexões sobre possíveis tendências.

variável escola pública ou privada precise ser mais bem analisada e detalhada. Que aspectos da escola pública ou privada estamos investigando ao buscarmos analisar a relação do pertencimento escolar com tal variável? O ambiente escolar claramente importa (Loukas; Roalson; Herrera, 2010; Osterman, 2000), contudo podemos considerar que vários itens de nosso instrumento – como sentir-se considerado, respeitado, aceito e não rejeitado, possam colaborar na análise do contexto escolar. Além disso, vale lembrar também que as estruturas e políticas escolares impactam um senso de justiça, e o próprio ambiente se relaciona com o quão seguro e protegido um aluno pode se sentir na escola (CDC, 2009).

São questões que nos provocam para análises futuras.

Vejamos, por ora, o outro objetivo secundário, as relações do sentimento de pertencimento com raça e gênero. Começemos pelo gênero.

Encontramos evidências significativas de diferenças entre todos os gêneros quando comparados aos homens, com exceção das mulheres trans no escore total, no escore da Dimensão 1 (percepção dos outros sobre mim) e Dimensão 3 (sentimento de vinculação), que não apresentaram tal significância nos dados. Alunos autodeclarados homens tiveram maiores escores total na Dimensão 1 e Dimensão 3, quando comparados aos demais gêneros. Já no escore da Dimensão 2 (percepção de exclusão), encontramos diferenças significativas apenas quanto ao gênero fluído e homens trans, se comparados ao homem, aqueles que se autodeclararam homens apresentaram escores maiores na Dimensão 2 do pertencimento escolar do que aqueles que se autodeclararam homens trans ou gênero fluído. E, por fim, no escore da Dimensão 4 (apoio docente), aqueles que se autodeclararam homens pontuam de forma mais elevada do que aqueles que se autodeclararam homens trans.

No entanto, encontramos pesquisas que indicam que o sentimento de pertencimento é maior em meninas, quando comparadas a meninos (Nichols, 2006; Osterman, 2000; Sari, 2012). Para explicar esses achados em relação às meninas, Kuperminc, Leadbeater e Blatt (2001) sugerem que meninas tendem a se preocupar mais com as relações interpessoais do que os meninos; Newman, Lohman e Newman (2007) indicam que meninas relatam pertencer a um maior número de grupos, e Gentry, Gable e Rizza (2002) apontam que elas manifestam atitudes mais positivas em relação ao ambiente escolar.

Numa pesquisa já descrita anteriormente, Aliyev e Tunc (2015), em termos de diferenças de gênero, encontraram que o senso de pertencimento à escola e as

pontuações totais do SSBS (*School Sense of Belonging Scale*) diferiram significativamente em favor das alunas do sexo feminino, e os sentimentos em relação à escola diferiram significativamente em favor dos alunos do sexo masculino. Uma outra investigação que também aponta dados para pontuações maiores em meninas, no entanto, não especificamente para o senso de pertencimento, mas para o sentimento de bem estar, é a de López *et al.* (2021), cujos resultados mostraram que ser mulher foi associado a um bem estar mais alto, que inclusive são dados que estão de acordo outros que já haviam sinalizado que as meninas têm níveis mais altos de bem-estar na escola. Os autores argumentam que, no contexto latino-americano, a desigualdade de gênero favorecendo a mulher, verificada na pesquisa, está relacionada às transformações na posição das mulheres na esfera sociopolítica. Nos últimos anos, impulsionadas por amplas mobilizações feministas, as mulheres exerceram um papel mais influente na sociedade.

Uma outra pesquisa analisou não o gênero, mas a orientação sexual, e pode também colaborar com nossa análise. Aerts *et al.* (2012) realizou um estudo que investigou as diferenças no senso de pertencimento entre estudantes lésbicas, gays e bissexuais (LGB)⁹⁵ e heterossexuais, coletando informações de 1.745 estudantes do Ensino Médio, através de uma pesquisa feita de forma virtual. Os autores utilizaram uma análise de regressão múltipla para investigar a relação entre orientação sexual e o senso de pertencimento à escola e encontraram que a orientação sexual tem impacto no senso de pertencimento para meninas, mas não para meninos e que a discriminação percebida e a simpatia LGB por parte da escola pareceram ser indicadores importantes do senso de pertencimento para todos os entrevistados, independentemente de sua orientação sexual.

Nossos dados não buscaram analisar impactos do gênero no sentimento de pertencimento, como a anterior buscou ao analisar a orientação sexual. Buscamos, porém, investigar possíveis relações que foram confirmadas pelo fato de, na maioria das análises, os homens (cis⁹⁶) apresentarem escores maiores de pertencimento

⁹⁵ A sigla LGB foi expandida ao longo do tempo para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais. Nos anos 1990, tornou-se **LGBT**, incorporando pessoas trans. Posteriormente, **Q** (Queer) foi adicionado, seguido por **I** (Intersexo) e **A** (Assexual), formando **LGBTQIA+**, onde o “+” representa outras identidades. A ampliação da sigla reflete a crescente inclusão e reconhecimento da diversidade dentro da comunidade.

⁹⁶ Não utilizamos em nosso instrumento o termo “cis”, porém para facilitar a leitura das análises, o utilizaremos. *Cisgênero* (ou simplesmente *cis*) refere-se a pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo que lhes foi atribuído ao nascer. Ou seja, uma pessoa designada como mulher ao nascer e que se identifica como mulher, ou alguém designado como homem ao nascer e que se

escolar quando comparados a mulheres cis, homens e mulheres trans e gênero fluido e não binário. Tais dados corroboram aqueles encontrados nos de Bonny *et al.* (2000), apontando maior pertencimento entre os meninos. cremos que nossos dados sobre gênero indicam que os homens, especialmente aqueles que se enquadram nos padrões normativos de masculinidade, frequentemente se beneficiam de estruturas patriarcais, sexistas e misóginas que permeiam a sociedade e, muitas vezes, alguns ambientes escolares. Essas dinâmicas podem reforçar privilégios, naturalizar desigualdades e colocar mulheres e pessoas de identidades de gênero dissidentes em posições de menor reconhecimento e pertencimento. Como resultado, nossa pesquisa indica que homens tendem a apresentar escores mais altos de pertencimento escolar, uma vez que os espaços educacionais ainda reproduzem valores que validam sua presença e participação, enquanto marginalizam ou deslegitimam as vivências e contribuições de outros grupos.

Mais uma vez, nos questionamos se a disparidade de representantes nesses gêneros por nós investigados, os trans, fluídos e os não binários com uma representatividade menor, impactou em nossos dados.

Quanto à raça, nossos dados apontaram evidências significativas de diferenças entre a raça amarela e branca quanto ao escore total da Dimensão 1 (percepção de relações positivas) e Dimensão 4 (apoio docente) do pertencimento escolar, nos quais estudantes brancos tiveram escores maiores de pertencimento escolar nessas duas dimensões quando comparados aos orientais. Encontramos também diferença significativa entre os escores da Dimensão 2 (percepção de exclusão) entre pardos, quando comparados à raça branca, sendo que brancos apresentam escores maiores de pertencimento escolar nessa dimensão quando comparados a pardos. As outras relações não foram estatisticamente significativas.

Como os dados encontrados apontam para diferenças entre a raça branca e a raça amarela/oriental, tendo esta última escore de pertencimento menor que a primeira, analisemos esse tipo de relação. Numa recente investigação (Zhou *et al.*, 2024), que contou com 219 estudantes coreanos nacionais e internacionais que frequentavam instituições predominantemente brancas nos Estados Unidos, os participantes relataram baixas porcentagens de amizades inter-raciais com colegas

identifica como homem é cisgênero. O termo é usado em contraste com *transgênero*, que se refere a pessoas cuja identidade de gênero difere do sexo atribuído no nascimento.

majoritários e minoritários⁹⁷. Nesse estudo, amizades inter-raciais com colegas majoritários reduziram o efeito da discriminação escolar sobre o pertencimento escolar, mas não os sintomas depressivos e, contrário a isso, amizades inter-raciais com colegas minoritários não tiveram um efeito protetor sobre o pertencimento escolar ou sintomas depressivos.

Vale lembrar que na meta-análise de Allen *et al.* (2018), raça/etnia não foi significativamente relacionada ao pertencimento escolar, porém uma limitação de tal análise foi o fato dessa variável ter sido incluída em apenas quatro estudos, sendo que três deles (Bonny *et al.*, 2000; Cook *et al.*, 2012; Voelkl, 1997) encontraram uma associação positiva significativa, enquanto um estudo encontrou um efeito negativo não significativo (Whitlock, 2006). Com isso, o efeito dessa variável foi fraco. Porém, os autores sinalizaram que, devido a essa pequena amostra de estudos, conclusões generalizadas não podem ser tiradas por correr risco de variabilidades nos estudos.

Da mesma forma, nossa investigação também contou com uma diferença considerável, embora não significativa para as análises, entre os respondentes de cada raça. Cabe-nos refletir se tal discrepância reflete ou não a realidade.

Uma interessante e recente pesquisa trouxe dados sobre a intersecção dessas minorias, a orientação sexual e a raça (Lloyd *et al.*, 2024). Ela investigou a influência da segurança e da valoração da identidade no pertencimento escolar, com foco em jovens negros LGBTQ+⁹⁸. Os resultados mostraram que estudantes negros LGBTQ+ se sentiam menos seguros e viam suas identidades menos valorizadas em comparação aos pares negros heterossexuais, o que estava associado a níveis mais baixos de pertencimento escolar. Embora a segurança tenha se mostrado importante na promoção do pertencimento, a conexão foi mais fraca entre os alunos negros, sugerindo que as estratégias de segurança escolar devem ser adaptadas para

⁹⁷ O termo amizades inter-raciais se refere a relações de amizade entre indivíduos de diferentes origens raciais ou étnicas, e quando se fala em colegas majoritários e minoritários está se diferenciando entre os grupos raciais com maior e menor representatividade dentro de um determinado contexto social ou geográfico. Portanto, amizades inter-raciais com colegas majoritários refere-se a amizades entre indivíduos de grupos minoritários raciais e aqueles pertencentes a grupos raciais majoritários. Por exemplo, uma amizade entre uma pessoa negra e uma pessoa branca em um contexto onde a maioria da população é branca. Nesse caso, a pessoa negra se encontra no grupo minoritário, enquanto a pessoa branca faz parte do grupo majoritário. Já as amizades inter-raciais com colegas minoritários, refere-se a amizades entre indivíduos de diferentes grupos raciais minoritários. Por exemplo, uma amizade entre uma pessoa negra e uma pessoa indígena, ou uma pessoa latina e uma pessoa negra, em contextos em que ambos os grupos têm uma representatividade menor em relação à população majoritária.

⁹⁸ Mantivemos o termo utilizado pelos autores.

diferentes grupos. Além disso, a valoração da identidade foi um fator-chave para explicar os déficits de pertencimento entre os alunos LGBTQ+ negros. As descobertas também apontam que, em escolas predominantemente negras, os alunos LGBTQ+ não negros se sentiam mais seguros que seus colegas heterossexuais não negros, e alunos negros se sentiam mais seguros do que alunos não negros. Esse fenômeno pode ser explicado pela promoção do desenvolvimento racial positivo em ambientes majoritariamente negros, mas com limitações para alunos LGBTQ+. Por outro lado, alunos não negros LGBTQ+ tendem a buscar espaços de afinidade, promovendo sentimentos de comunidade e resiliência.

Fato é que as minorias raciais e de gênero enfrentam impactos profundos em diversos aspectos do bem-estar, especialmente no que se refere ao sentimento de pertencimento. O preconceito e o racismo estruturais, presentes em diferentes esferas da sociedade, também se manifestam nos ambientes escolares, que refletem e reproduzem valores culturais e sociais excludentes. Muitas vezes, essas instituições falham em reconhecer e valorizar a diversidade, reforçando dinâmicas de invisibilização e marginalização. A ausência de representatividade, o silenciamento de vozes e a naturalização da discriminação contribuem para que esses grupos se sintam deslocados e sem significância, afetando sua autoestima, seu desempenho acadêmico, suas perspectivas futuras e – por que não? – o seu sentimento de pertencimento. Esses resultados ressaltam a importância de considerar o contexto social e as intersecções das identidades dos alunos e alunas ao analisar o pertencimento escolar, especialmente para jovens com identidades marginalizadas.

8.1 Caminhos e Lacunas: As Marcas que ainda precisamos ler

Apesar das contribuições significativas desta pesquisa para a compreensão das relações entre o sentimento de pertencimento escolar, o envolvimento em situações de bullying e o impacto das Equipes de Ajuda, algumas limitações precisam ser reconhecidas, assim como as possibilidades que elas apontam para futuras investigações.

A primeira limitação deste estudo diz respeito a aspectos do instrumento por nós utilizado. Ele não nos permitiu uma análise aprofundada do contexto escolar, das dinâmicas institucionais e estruturais da escola que podem favorecer ou inibir determinadas experiências, como a ocorrência de bullying e que podem impactar no

sentimento de pertencimento escolar ou ainda no tipo de atuação dos espectadores e espectadoras. Sabemos que fatores específicos do ambiente escolar desempenham um papel relevante nesses fenômenos, mas as características do nosso instrumento não possibilitam uma avaliação detalhada desses aspectos e considerar apenas a variável “escolas particulares ou públicas” não reflete aspectos do contexto que necessitam de olhares pesquisados. Junto a isso, soma-se a discrepância no número da amostra entre aqueles e aquelas que pertencem a escolas particulares e públicas. Assim, embora a pesquisa tenha levantado questões relevantes, futuras investigações devem considerar metodologias que capturem melhor aspectos do contexto escolar e será preciso buscar estratégias para que o número de respondentes de cada contexto seja mais equiparado.

Outra limitação refere-se à análise da variável raça/cor. Lembrando que a maioria das escolas era da rede privada; como analisar pretos e pardos no contexto de uma escola particular onde a maioria dos estudantes se identifica como branca? Buscamos compreender a experiência de estudantes pretos e pardos nesse espaço, mas encontramos desafios na mensuração desse aspecto. Embora a literatura indique a relevância dessa discussão, o instrumento utilizado na pesquisa não demonstrou sensibilidade suficiente para captar nuances dessa dimensão, o que pode ter limitado nossas análises. Portanto, permanece a dúvida sobre a capacidade do instrumento de capturar adequadamente tais aspectos, o que reforça a necessidade de futuras investigações com metodologias mais apropriadas para essa abordagem.

Outra limitação da pesquisa diz respeito à representatividade das identidades de gênero na amostra. Observamos uma predominância de participantes cisgêneros em relação a pessoas transgêneros, não binárias ou de gênero fluido. Esse desequilíbrio pode estar relacionado a fatores como a composição demográfica da escola, a menor visibilidade ou disposição de pessoas não cisgênero em responderem essa variável na pesquisa. Essa limitação restringe a possibilidade de análises mais aprofundadas sobre as experiências de estudantes com identidades de gênero diversas, apontando a necessidade de metodologias mais inclusivas e estratégias de alcance que ampliem essa representatividade em futuras investigações.

Outra possível limitação pode estar relacionada à abordagem ao fenômeno bullying. O instrumento aplicado considera a ocorrência de comportamentos de vitimização sistematizada, mas não contempla de forma específica se tais intimidações foram direcionadas de forma recorrente a um alvo específico e por um

ou mais autores específicos também. Esse aspecto é relevante, pois essa é uma das características que conceituam uma situação como bullying. Mesmo com repetições, na adolescência, há um fenômeno dos agrupamentos de “trocas” de apelidos, grosserias em formas de brincadeiras, zoações, que não se constituem bullying e que, sem essa definição de que se trata sempre de um único autor ou autora e alvo, pode haver um engano nas respostas. Contudo, para o recorte da amostra – adolescentes de mais de 13 anos - com que trabalhamos, não consideramos que essa limitação tenha restringido esta pesquisa. Esses e essas adolescentes compreendem melhor a questão da violência contida na definição das ações. Ainda sobre o fenômeno bullying, nos questionamos, ao analisar os dados, que tipo de atuação como espectador os estudantes assumem quando também se autopercebem em outros papéis. Que tipo de espectador e espectadora se é quando se autopercebe, por exemplo, como autor/autora e espectador/espectadora? Que tipo de espectador e espectadora se é quando se autopercebe nos três papéis? Investigações futuras podem abordar tais aspectos.

Outro aspecto por nós investigado, mas que também pode ser considerado como uma limitação, refere-se às Equipes de Ajuda. Não foi possível garantir aspectos importantes desse trabalho, como: tempo em que as EAs estejam implantadas na escola, se a atuação das equipes é constante e se apropriava de ações de proteção e cuidado, se havia um acompanhamento por parte de um tutor ou tutora que faça parte da Rede das escolas com EAs. Dessa forma, os dados podem não representar a realidade das escolas com esse Sistema de Apoio entre Iguais para cumprir um objetivo que não era o nosso: avaliar um programa. Nosso objetivo nesta investigação fora cumprido.

Da mesma forma, a pesquisa não explorou detalhadamente a interação entre o pertencimento escolar e outros fatores psicossociais, como ansiedade, autoestima, apoio familiar e clima escolar, que podem mediar ou moderar os efeitos observados, conforme outras investigações sugerem. Investigações futuras poderiam adotar uma abordagem multidimensional, analisando como esses elementos interagem e influenciam os papéis desempenhados nas situações de bullying.

Por fim, a adolescência é um período de marcas – algumas visíveis, outras sutis, mas todas carregadas de significado. Nossa pesquisa buscou decifrar algumas dessas marcas, mas reconhecemos que certos traços permaneceram à margem, escapando às lentes do nosso instrumento. As limitações encontradas, seja na

sensibilidade para captar nuances raciais em um espaço predominantemente branco, na impossibilidade de abarcar plenamente o contexto escolar como fator determinante, na sub-representação de identidades de gênero diversas, ou em possíveis vieses desse fenômeno tão complexo que é o bullying, nos mostram que há muito ainda a ser investigado.

Assim como a adolescência não se encerra em um único instante, nossas perguntas também não encontram respostas definitivas. Pesquisas futuras devem se aprofundar nesses aspectos que, por ora, ficaram como ecos a serem escutados, rastros a serem seguidos, caminhos a serem trilhados.



9 MARCAS TRAÇADAS, CAMINHOS ABERTOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"O fim é o começo de uma nova jornada.
O que aprendemos aqui é o alicerce para o que virá."*

T.S. Eliot

Em meio às complexas tramas que compõem o cotidiano escolar, emerge a urgência de se refletir sobre algo pouco pesquisado em nosso país, o sentimento de pertencimento. Esse sentimento complexo e essencial, que une o indivíduo ao coletivo, é frequentemente atravessado por relações marcadas por ações de vitimização, como o bullying, mas também iluminado por gestos de solidariedade, como aqueles promovidos por um Sistema de Apoio entre Iguais. Apostar na existência de um sistema assim dentro da escola significa reconhecer seu papel não apenas como espaço de ensino, mas como um ambiente que fomenta o acolhimento, a escuta e a cooperação entre os estudantes. Pensar o pertencimento no ambiente escolar é abraçar a dualidade dessas experiências, reconhecendo que, ao mesmo tempo em que o espaço escolar pode ser palco de exclusões dolorosas, ele também carrega o potencial transformador de ser um terreno fértil para vínculos genuínos, para

⁹⁹ A arte que abre as Considerações Finais foi concebida para representar um selo do passado, marcado com cera por um sinete, em sintonia com as ilustrações que antecederam cada capítulo desta tese. Assim como a arte da Introdução abrigou minha primeira marca – a pegada do meu pezinho ao nascer –, esta, que encerra o trabalho, contém minha digital (com leves alterações). Esse símbolo reforça a ideia central desta pesquisa: as marcas deixadas ao longo da adolescência e aquelas marcas que, com este estudo, desejam deixar no olhar e nas reflexões de quem o percorreu.

*Mais uma vez, um agradecimento ao amigo Márcio Seiji Onaka pela elaboração das artes.

a acolhida e para a construção de uma comunidade verdadeiramente inclusiva e cuidadosa.

Por isso, a presente pesquisa teve vários objetivos que buscaram compreender e explorar as relações entre o sentimento de pertencimento escolar e diferentes dinâmicas relacionadas ao bullying, bem como o papel das Equipes de Ajuda. Os objetivos principais foram o de identificar o sentimento de pertencimento escolar dos e das adolescentes; verificar se havia relação entre o sentimento de pertencimento e a percepção do envolvimento de adolescentes em situações de Bullying, nos diferentes papéis (autor, alvo ou espectador); verificar se havia relação entre o sentimento de pertencimento e as diferentes atuações (defensor, reforçador e passivo) como espectadores de situações de Bullying e se havia relação entre o sentimento de pertencimento e a variável verificar ter ou não Equipes de Ajuda implantadas em sua escola e ser membro (ou não) das Equipes de Ajuda. Como objetivos secundários a investigação buscou verificar se existiam relações entre o sentimento de pertencimento e as variações de raça e gênero e verificar se existiam relações entre o sentimento de pertencimento e o tipo de escola (particular ou pública) e, por fim, encontrar evidências de validação da escala de pertencimento escolar utilizada na pesquisa.

Esses objetivos tinham o propósito de responder a três principais questões: "existirá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e os envolvidos em situações de bullying na percepção de adolescentes?" e se "haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a forma pela qual envolvidos em situações de bullying agem quando se percebem como espectadores?" e, ainda, se "haverá uma relação entre o sentimento de pertencimento escolar e a existência de Equipes de Ajuda na escola?"

E, ao longo da investigação, buscando responder a tais questões, encontramos resultados que oferecem subsídios relevantes para a compreensão das dinâmicas escolares e para a formulação de políticas educacionais que visam uma convivência mais respeitosa, cuidadosa e inclusiva. Os resultados obtidos reforçam a importância do sentimento de pertencimento escolar como um elemento central na vivência escolar dos e das estudantes.

No primeiro problema investigado, os achados desta pesquisa apontaram a existência de uma relação significativa entre o sentimento de pertencimento escolar e o envolvimento em situações de bullying na percepção dos adolescentes. A análise

indica que aqueles e aquelas que se sentem mais pertencentes à escola, valorizam os vínculos sociais e percebem o ambiente como acolhedor tendem a se envolver menos em episódios de bullying, independentemente do papel ocupado – seja como alvo, autor/autora ou espectador/espectadora. Esse dado converge com a literatura existente, que aponta o pertencimento como um fator protetivo contra dinâmicas de exclusão e violência no contexto escolar. No entanto, reconhecer essa relação não significa encerrar a questão, mas sim abrir caminhos para reflexões e ações práticas. Se a escola pode ser um espaço de pertencimento e, ao mesmo tempo, um palco de exclusões, cabe perguntar: como fortalecer esse sentimento em todos os e as estudantes, especialmente naqueles e naquelas mais vulneráveis às dinâmicas de marginalização? A resposta passa pelo investimento em estratégias institucionais que promovam a inclusão, o diálogo e a solidariedade entre pares, reforçando o potencial transformador do ambiente escolar como um espaço de vínculos significativos e de proteção mútua.

Quanto ao segundo problema, os resultados desta pesquisa indicaram que há uma relação fraca, mas significativa, entre o sentimento de pertencimento escolar e a forma como adolescentes espectadores agem diante de situações de bullying. Essa relação se manifesta de maneira distinta conforme o tipo de espectador/espectadora: aqueles e aquelas que apresentam um certo sentimento de pertencimento tendem a assumir o papel de espectadores defensores, intervindo em favor das vítimas e rejeitando a violência. Por outro lado, os espectadores reforçadores — que incentivam ou aplaudem o comportamento agressivo — e os espectadores passivos — que optam por não intervir — demonstram um menor sentimento de pertencimento escolar. Embora a correlação encontrada não seja forte, ela sugere que o pertencimento pode desempenhar um papel relevante na forma como os e as adolescentes se posicionam diante do bullying. Estudantes que se sentem parte da escola e valorizam seus vínculos parecem mais propensos a atuar de maneira solidária, enquanto aqueles e aquelas que se percebem mais distantes do ambiente escolar tendem a reforçar ou ignorar a agressão. Esses achados reforçam a necessidade de fortalecer a cultura de pertencimento na escola, dado que essa dimensão mostrou-se associada a atitudes mais proativas e empáticas frente ao bullying.

Por fim, no terceiro problema, os dados desta pesquisa indicaram que a existência de Equipes de Ajuda (EAs) na escola, por si só, não impacta diretamente o sentimento de pertencimento escolar de todos os estudantes. Vale ressaltar que a

escolha desses e dessas adolescentes das EAs se dá pelos próprios pares, que são levados a considerar não popularidade ou fama perante o grupo de colegas, mas pelas características que demonstram valores morais, como observação, capacidade de escuta, atenção, cuidado e, principalmente, a confidencialidade. Isso já fora observado numa investigação anterior, através da qual pudemos constatar que esses e essas estudantes apresentavam uma maior adesão a valores morais do respeito, justiça e solidariedade na categoria mais evoluída quando comparados a outros não membros (Bomfim, 2019). Assim, nesta pesquisa verificamos que ser um membro ativo dessas equipes está associado a escores mais elevados de pertencimento. Isso sugere que o protagonismo juvenil desempenhado pelos e pelas participantes das EAs fortalece seu vínculo com a escola, proporcionando-lhes um espaço de engajamento, reconhecimento e construção coletiva. Por outro lado, o impacto coletivo da iniciativa depende de um envolvimento mais amplo de toda a comunidade escolar. Para que as EAs contribuam de forma mais expressiva para o pertencimento de todos os e as estudantes, é fundamental que sejam integradas a programas educativos mais abrangentes, promovendo um ambiente de convivência respeitosa, inclusiva e democrática. Assim, seu potencial vai além do apoio pontual às vítimas de bullying, podendo tornar-se um elemento estruturante na construção de uma cultura escolar mais acolhedora e participativa.

E, em um mundo entrelaçado por fios invisíveis, onde as ações de cada um reverberam em um eco global, deixando marcas em cada e todos os sujeitos, surge a necessidade urgente de repensar nossas relações com o planeta e com o próximo. A Agenda 2030, com seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), traça um mapa para um futuro mais justo, equitativo e sustentável. É um convite à humanidade para construir um novo amanhecer, onde a paz, a prosperidade e a harmonia com a natureza sejam alicerces de um mundo melhor.

Figura 9 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: GT Agenda2030.org.br.

Os achados desta pesquisa também se alinham diretamente aos objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, contribuindo para o alcance de vários deles.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 se refere à Educação de Qualidade e, especificamente, que pretende, “até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”¹⁰⁰. Sobre esse objetivo, que sugere a promoção de uma educação para a paz, a inclusão e a convivência democrática, ressaltando a necessidade de estratégias que combatam as dinâmicas de exclusão nas escolas, os resultados desta pesquisa destacam a importância de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso como elemento central para a qualidade da educação. Ao reforçar o sentimento de pertencimento escolar e prevenir situações de bullying, cria-se um contexto mais

¹⁰⁰ Disponível em <https://gtagenda2030.org.br/ods/> - Acesso em: 11 dez. 2024.

propício para a aprendizagem e o bem-estar de todos os estudantes, especialmente os mais vulneráveis.

Outro Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para o qual cremos que nossa pesquisa traz resultados pertinentes é sobre aquele que se refere à Saúde e Bem-Estar, o ODS 3. Embora este trate de aspectos fisiológicos da saúde, ele aponta um olhar sobre o bem-estar e, ao abordar o bullying e suas relações com o pertencimento escolar, a pesquisa contribuiu para pensarmos a promoção de saúde mental e bem-estar dos adolescentes, prevenindo situações que podem gerar estresse, ansiedade e exclusão social e o sentimento de não pertencimento.

Cremos, por fim, que outro objetivo que estabelece um diálogo com nossa pesquisa é o ODS 16, que tem como pressuposto “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”¹⁰¹, uma vez que, ao promover estratégias de intervenção que envolvam toda a comunidade escolar, como as Equipes de Ajuda e também como já discutimos anteriormente outras possíveis ações de protagonismo que possam atingir mais alunos e alunas, esta pesquisa colabora para a necessidade e urgência da construção de ambientes escolares pacíficos, justos e inclusivos, onde os e as estudantes possam exercer sua cidadania de forma ativa e responsável.

Diante dos resultados e de sua conexão com os objetivos da Agenda 2030, as escolas precisam repensar suas práticas educativas, priorizando a criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. É imprescindível cultivar uma cultura escolar que valorize o respeito, a diversidade e a convivência pacífica. Embora as EAs tenham impacto positivo para seus membros, é necessário ampliar o protagonismo juvenil com ações mais diversificadas e inclusivas, que engajem um maior número de alunos e alunas e promovam o pertencimento coletivo.

É preciso programas que integrem valores de solidariedade e cooperação, alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que podem reduzir os índices de exclusão e fortalecer o pertencimento. Ao mesmo tempo, professores/professoras e gestores/gestoras precisam ser capacitados e capacitadas para reconhecer e intervir em situações de bullying, promovendo comportamentos

¹⁰¹ Idem.

pró-sociais entre os e as estudantes. Como observado, o apoio docente está diretamente relacionado ao pertencimento escolar.

A pesquisa trouxe importantes contribuições para compreender as relações entre pertencimento escolar, envolvimento em bullying e o impacto das Equipes de Ajuda, mas apresenta limitações, como já detalhado no capítulo anterior. O instrumento utilizado não permitiu uma análise aprofundada do contexto escolar, dificultando a compreensão das dinâmicas institucionais que influenciam o bullying e o sentimento de pertencimento. A representatividade da amostra também apresentou desafios, especialmente quanto à distribuição entre escolas públicas e privadas, à análise de raça/cor em um ambiente majoritariamente branco e à baixa participação de pessoas transgênero, não binárias ou de gênero fluido. Além disso, a mensuração do bullying não diferenciou a recorrência das agressões direcionadas a um único estudante. A investigação sobre as Equipes de Ajuda também foi limitada pela ausência de dados sobre sua implementação e funcionamento nas escolas. Por fim, o estudo não explorou a interação entre pertencimento escolar e fatores psicossociais, como autoestima, ansiedade e apoio familiar, indicando a necessidade de abordagens mais amplas em pesquisas futuras.

Por fim, esta pesquisa, cujo tema é "As marcas na adolescência: das dores do bullying ao sentimento de pertencimento", traduz o caminho trilhado nesta investigação, que buscou compreender os rastros invisíveis deixados no coração dos jovens. Entre as dores provocadas pelo bullying e as luzes do pertencimento, revelou-se um mosaico de experiências que transcendem o espaço escolar. Cada papel assumido — autor/autora, alvo ou espectador/espectadora — carrega em si histórias de dor, resistência ou silêncio, enquanto as escolhas dos espectadores e espectadoras, sejam defensores, reforçadores ou passivos, ecoam a complexidade das relações humanas. No entanto, foi na força das conexões, nas mãos estendidas pelas Equipes de Ajuda e na pluralidade de contextos que se manifestou o poder transformador do sentimento de pertencimento. Entre as marcas de feridas e as marcas de curas, esta jornada reafirma que a adolescência, embora marcada por desafios, é também um terreno fértil de reconstrução e acolhimento.

REFERÊNCIAS

- ABBASI, N. **Adolescent Identity Formation and the School Environment**. In K. Fisher (ed.), *The Translational Design of Schools*. SensePublishers, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-364-34>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- ABDOLLAHI, A. *et al.* Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. **Psychology in the Schools**. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.22339>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- ACQUAH, E. O.; TOPALLI, P.; WILSON, M. L.; JUNTILA, N.; NIEMI, P. M. Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimization. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 21, p. 320–331, 2016.
- ADLER-KASSNER, *et al.* **Sense of Place and Belonging: Lessons from the Pandemic**. *Teaching and Learning Inquiry*, 10, 2022.
- AERILA, J. A., *et al.* Deep Talk: A Dialogic Instruction Method for Enhancing the Sense of Belonging. **European Journal of Education and Pedagogy**, 3(6), 2022.
- AERTS, S.; VAN HOUTTE, M.; DEWAELE, A.; COX, N.; VINCKE, J. Sense of Belonging in Secondary Schools: A Survey of LGB and Heterosexual Students in Flanders. **Journal of Homosexuality**, v. 59, n. 1, p. 90–113, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00918369.2012.638548>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- AHLBRANT, R. S.; CUNNINGHAM, J. V. **A new public policy for neighborhood preservation**. New York: Praeger, 1979.
- AHN, M. Y.; DAVIS, H. H. Four domains of students' sense of belonging to university. **Studies in Higher Education**, 45(3), 622-634, 2020.
- AIRES, L.; MAIA, S. M.; CARNEIRO, A. C. Distance educational relationship and senses of belonging: the voices of students. **Digital Education Review**, 101-117, 2022.
- AKTAĞ, I. G. *et al.* Dietary exposure to acrylamide: A critical appraisal on the conversion of disregarded intermediates into acrylamide and possible reactions during digestion. **Current Research in Food Science**, 2022.
- ALBANESI, C.; CICOGNANI, E.; ZANI, B. Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. **J. Community Appl. Soc. Psychol.**, v. 17, p. 381-406, 2007.
- ALBARELLO, F.; CROCETTI, E.; RUBINI, M. I and Us: A Longitudinal Study on the Interplay of Personal and Social Identity in Adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, 47(4), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0791-4>. Acesso em: 15 maio 2023.

ALCARÁ, A. R. **Relações entre a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas e a competência em informação**. Em *Questão*, 27(2), 346-369, 2021.

ALIYEV, R.; TUNC, E. The investigation of primary school students' perception of quality of school life and sense of belonging by different variables. **Revista de cercetare și intervenție socială**, v. 48, p. 164-182, 2015.

ALLEN, K. A. Commentary: A pilot digital intervention targeting loneliness in youth mental health. **Frontiers in Psychiatry**, 10, 959. 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00959>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ALLEN, K. A.; BOWLES, T. Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. **Australian Journal of Educational and Developmental Psychology**, 12, 108–119, 2012.

ALLEN, K. A.; BOWLES, T. Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**, 12, 108–119, 2013.

ALLEN, K. A.; BOYLE, C. School belonging and student engagement: The critical overlaps, similarities, and implications for student outcomes. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-154). Cham: **Springer International Publishing**, 2022.

ALLEN, K. A.; KERN, M. L. School belonging in adolescents: Theory, research, and practice. **Springer Social Sciences**. ISBN 978-981-10-5996-4, 2017.

ALLEN, K. A. *et al.* Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. **The Australian Educational and Developmental Psychologist**, 31 (1), 18–31, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/edp.2014.2>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ALLEN, K. A. *et al.* What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. **Educational Psychology Review**, 30(1), 1–34, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ALLEN, K. A. *et al.* Fostering School Belonging in Secondary Schools Using a Socio-Ecological Framework. **The Educational and Developmental Psychologist**, 33(1), 2016.

ALLEN, K. A. *et al.* What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. **Educational Psychology Review**, 2018. 30:1–34. Disponível em: DOI: 10.1007/s10648-016-9389-8 (Published online: 17 October 2016). Acesso em: 30 jun. 2023.

ALLEN, K. A. *et al.* What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-Analysis. **Educational Psychology Review**, 30(1), 2018a.

ALLEN, K. A. *et al.* **Understanding the Priorities of Australian Secondary Schools Through an Analysis of Their Mission and Vision Statements**.

Educational Administration Quarterly, 54(2), 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013161X18758655>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ALLEN, K. A. *et al.* Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research, **Australian Journal of Psychology**, 73:1, 87-102, 2021. Disponível em: DOI: 10.1080/00049530.2021.1883409. Acesso em: 15 maio 2023.

ALLEN, K. A. *et al.* The Need to Belong: a Deep Dive into the Origins, Implications, and Future of a Foundational Construct. **Educational Psychology Review** 34, 1133–1156. 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>. Acesso em: 14 ago. 2023.

ALLEN, K. A. *et al.* Effective school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review. **Educational Psychology Review**, 1–29, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09621-w>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ALLEN, K. A. *et al.* Impact of School-Based Interventions for Building School Belonging in Adolescence: a Systematic Review. **Educational Psychology Review** 34, 229–257, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09621-w>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ALMEIDA, A.; CORREIA, I.; MARINHO, S. Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. **Journal of School Violence**, v. 9, n. 1, 23-36, 2010.

ANDERMAN, E. M. School effects on psychological outcomes during adolescence. **Journal of Educational Psychology**, 94(4), 795–809, 2002.

ANDERMAN, L. H. Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. **Journal of Experimental Education**, 72(1), 5–22, 2003.

ANTONELLI-PONTI, M. *et al.* Academic achievement and the effects of the student's learning context: a study on PISA data. **Psico-USF**, 26, 13-25, 2021.

APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; FURLONG, M. J. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. **Psychology in the Schools**, 45(5), 369–386, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.20303>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ARAB, R.; DAVIS, J. M. Humour and belonging: a thematic review. **The European Journal of Humour Research**, 10(2), 1-13, 2022.

ARAUJO, U.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. (org). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. 1. ed. São Paulo: Sumus, 2007. 164 p. v. 1. (coleção pontos e contrapontos).

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ARSENEAULT, L; BOWES L; SHAKOOR, S. Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing'? **Psychol Med**. 2010 May;40(5): 71729. Disponível em: doi: 10.1017/S0033291709991383. Epub 2009 Sep 29. PMID: 19785920. Acesso em: 13 jun. 2023.

ARSLAN, G.; DURU, E. Initial Development and Validation of the School Belongingness Scale. **Child Ind Res**, v.10, n.4, 2017.

ARSLAN, G.; ALLEN, K.; RYAN, T. Exploring the Impacts of School Belonging on Youth Wellbeing and Mental Health: A Longitudinal Study. **Child Indicators Research**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z>. Acesso em: 29 maio 2023.

ARSLAN, G. School Bullying and Youth Internalizing and Externalizing Behaviors: Do School Belonging and School Achievement Matter? **Int J Ment Health Addiction** 20, 2460–2477.2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00526-x>. Acesso em: 22 jul. 2023.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado**. Stee-Elias, 2003. [s.l.].

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela**. Salamanca: Amarú, 2006a.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, n. 9, v. 4, p. 201-220, 2006b.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; TORRES VICENTE, N.; VIAN BARÓN, M. Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. n. 16, v. 6, p. 863-886, 2008.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ALONSO ELVIRA, N. El papel de los equipos de ayuda en la convivencia escolar y en la lucha contra el bullying. **Revista Amazônica**, ano 4, v. VI, n. 1, p. 133-141, 2011.

AVILÉS MARTINEZ, J. M.; Prevención del Maltrato entre Iguales Através de la Educación Moral. **Revista de Investigación en Psicología**, v. 15, n. 1, 2012.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying: guia para educadores**. Tradução: J. Guillermo Millán-Ramos. Revisão Técnica: Luciene Regina Paulino Tognetta. Campinas, Sp: Mercado de letras, 2013. (Coleção: Psicologia e Educação em debate).

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Proyecto Antibullying: prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa**. Madrid: Cepe, 2016.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. (coord.) **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na escola: das equipes de ajuda à cybermentoria**. Tradução: Vinicius Pessoa. 1 ed. Americana: Adonis, 2018.

BACCHINI, D.; AMODEO, A. L.; CIARDI, C.; VALERIO, P.; VITELLI, R. La relazione vittima-prepotente: stabilità del fenomeno e ricorso a meccanismi di disimpegno morale. *Scienze dell'interazione*, v. 5, n. 1, p. 29-46, 1998.

BACHRACH, K. M.; ZAUTRA, A. J. Coping with a community stressor: The threat of a hazardous waste facility. **Journal of Health and Social Behavior**, 26, 127-141, 1985.

BAĞRIAÇIK, B.; MUTU-BAYRAKTAR, D.; TAŞDELEN, A. S. Examination of Peer Bullying and Sense of Loneliness in Secondary School Students in Terms of Various Variables. **Kastamonu Education Journal**, v. 32, n. 3, p. 420-434, 2024. DOI: 10.24106/kefdergi.1525343. Acesso em: 05 jan. 2024.

BANDURA, A. *et al.* Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, p. 364–374, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BANDURA, A. **Desengajamento moral na perpetração de desumanidades**. In: BANDURA, Abert.; AZZI, Roberta Gurgel; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). *Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 19-64.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, (Coleção Psicologia em Perspectiva), 2015.

BARIAUD, F. Le développement des conceptions de soi. En H. J. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, y F. Bariaud, (eds.). **Regards actuels sur l'adolescence** (pp. 49-78). Paris: PUF, 1997.

BARZILAY, S. *et al.* Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: A 10-country study. **Journal of Adolescent Health**, 61(2), 179-186, 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMEISTER, R. F., LEARY, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, 117(3), 497-529. Disponível em: doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497, 1995. Acesso em: 22 jul. 2023.

BENNETT, C. C. *et al.* **Community Psychology: A report of the Boston Conference on the Education of Psychologists for Community Mental Health.** Boston University Press, 1966.

BERDONDINI, L.; DONDI, M. How do bullies, victims and bystanders react during a session of group work? **IX European Conference on Developmental Psychology**, Spetses (Grecia), 1999.

BERNARD, J. S. **The sociology of community.** Glenview, IL: Scott, Foresman, 1973.

BJÄREHED, M.; THORNBERG, T.; WÄNSTRÖM, L.; GINI, G. Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. **Journal of Early Adolescence**, 40(1), 28–55. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BLACKHART, G. C.; NELSON, B. C.; WINTER, A.; ROCKNEY, A. Self-control in relation to feelings of belonging and acceptance. **Self and Identity**, 10(2), 152–165, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15298861003696410>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BLAKEMORE, S. J. Development of the Social Brain in Adolescence. **Journal of the Royal Society of Medicine**, 105(3), 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1258/jrsm.2011.110221>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BOEN, C. E.; KOZLOWSKI, K.; TYSON, K. D. “Toxic” Schools? How School Exposures during Adolescence Influence Trajectories of Health through Young Adulthood. **SSM - Population Health**, 11, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100623>. Acesso em: 22 maio 2023.

BOMFIM, S. A. B. **Conflitos na escola: o desafio para aqueles que pretendem formar para a autonomia.** In: Psicopedagogia: reflexões sobre família e escola. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015, v. 1, p. 51-70.

BOMFIM, S. A. B.; TOGNETTA, L. R. P. Bullying: un estudio sobre la adhesión a los valores morales y el protagonismo juvenil. **European Journal of Education and Psychology**. v. II, p. 53-59, 2016.

BOMFIM, S. A. B. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, p. 212, 2019.

BOMFIM, S. A. B.; DE NADAI, S. T. **A convivência na escola: o papel e a formação da família.** In: Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes. 1 ed. Americana: Adonis, 2020, v. 1, p. 181-214.

BOMFIM, S. A. B.; SOUZA, R. A. **O dia da formação: conteúdos, dinâmicas e objetivos.** In: Passo a passo para a implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais: as Equipes de Ajuda. 1 ed. Americana: Adonis, 2020, v. 1, p. 127-152.

BOMFIM, S. A. B.; TOGNETTA, L. R. P. Protagonismo e adesão a valores morais na escola. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v. 15, n. 00, p. e022016, 2022. DOI: 10.26843/ae.v15i00.1183.

BONALS, J. **Introdução, A organização dos grupos, a dinâmica do trabalho**. In: O trabalho em pequenos grupos na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BONI, L. G. **A relação entre bullying, empatia e pró-socialidade de estudantes pertencentes à escolas públicas da rede estadual de São Paulo**. 202p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2022.

BONNY, A. E. *et al.* **School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. Pediatrics**, 106,1017–1021, 2000. Disponível em: doi:10.1542/peds.106.5.1017. Acesso em: 22 jun. 2023.

BOOTE, D. N.; BEILE, P. Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. **Educational Researcher**, 34(6), 3-15, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BOULTON, M. J.; UNDERWOOD, K. Bully/victim problems among middle school children. **British Journal of Educational Psychology**, n. 62, p. 73-87, 1992.

BOWLBY, J. **Attachment and loss**: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books, 1969.

BOWLES, T.; SLULL, J. The centrality of Connectedness: A conceptual synthesis of attending, belonging, engaging and flowing. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, 2019.

BRASIL. **Indicadores sociais. Crianças e adolescentes**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>, 2007b. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990**. Retirado em 20/03/2007, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm, 2007c. (vai deixar os três do ECA?)

BRASIL. Brasília. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961.

BRECHWALD, W. A.; PRINSTEIN, M. J. Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes. **Journal of Research on Adolescence**, 21(1), 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRENNER, A. D.; GRAHAN, S.; MISTRY, R. S. Discerning direct and mediated effects of ecological structures and processes on adolescents' educational outcomes. **Developmental Psychology**, 44(3), 840-854, 2008.

BREWSTER, A.; BOWEN, G. L. Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. **Child and Adolescent Social Work Journal**, 21(1), 47-67, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Harvard University Press, 1979.

BROWN, R.; EVANS, W. P. Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. **Urban Education**, 37(1), 41-58, 2002. Disponível em: [doi:10.1177/0042085902371004](https://doi.org/10.1177/0042085902371004). Acesso em: 29 jun. 2023.

BRUNIERA, D. S. **Escola, Aprendizagem e Pertencimento: significados atribuídos por Alunos com baixo rendimento escolar do ensino fundamental II à própria trajetória de escolarização**. 86 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2016.

BURROUGHS, S. M.; EBY, L. T. Psychological Sense of Community at Work: a Measurement System and Explanatory Framework. **Journal of Community Psychology**, Vol. 26, No. 6, 509-532, 1998.

BYRNE, D.; CLORE, G.; SMEATON, G. The attraction hypothesis: Do similar attitudes affect anything? **Journal of Personality and Social Psychology**, 51, 1167-1170, 1986.

CACIOPPO, J. T.; HAWKLEY, L. C. Social isolation and health, with an emphasis on underlying mechanisms. **Perspectives in Biology and Medicine**, 46(3), S39-S52, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/pbm.2003.0049>. Acesso em: 11 abr. 2023.

CACIOPPO, J. T.; HAWKLEY, L. C.; NORMAN, G. J.; BERNTSON, G. G. Social isolation. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 1231(1), 17-22, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06028.x>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CAMPUZANO, J. **Agresores y agredidos: bullying entre estudiantes de nivel secundario en establecimientos educativos mixtos, fiscales y privados del municipio de la paz**. 2013-2014. Tesis de Grado. UMSA: La Paz- Bolivia, 2016.

CAPRARA, G. V.; PATORELLI, C.; BANDURA, A. **La misura dil disimpegno morale inetà evolutiva**. Etá evolutiva Junio, n. 51, p. 18- 29, 1995.

CARAVITA, S. C. S.; DI BLASIO, P.; SALMIVALLI, C. Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. **Social Development**, v. 18, n. 1, p. 140-163, 2009.

CARAVITA, S. C. S.; GINI, G.; POZZOLI, T. Main and Moderated Effects of Moral Cognition and Status on Bullying and Defending. **Aggressive behavior**, v. 38, p. 456-468, 2012.

CARDOSO, D. *et al.* Espacialidade e ressonâncias do patrimônio cultural: reflexões sobre identidade e pertencimento. **Revista de Geografia e Ordenamento**, n. 11, jun. 2017, p. 83-98., Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/got/n11/n11a05.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CAROZZO C. J. C. **Los espectadores y el código del silencio**. Espiga, 14(29), 1-8, 2015. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/espiga/article/view/948>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CASPI, A.; HARRINGTON, H.; MOFFITT, T. E.; MILNE, B. J.; POULTON, R. Socially isolated children 20 years later: Risk of cardiovascular disease. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, 160, 805– 811, 2006.

CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento um estudo etnográfico**. 01/03/2011. 157f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION - CDC. School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth. U.S. **Department of Health and Human Services**, 2009.

CHARACH, A.; PEPLER, D.; ZIEGLER, S. **Bullying at school**. Education Canada, n. 37, p. 12–18, 1995.

CHAUX, E. **Educación, convivencia y agresión escolar**. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes. 2012.

CHAVIS, D. M. **Sense of community in the urban environment: Benefits for human and neighborhood development**. Unpublished doctoral dissertation, George Peabody College of Vanderbilt University, Nashville, TN, 1983.

CHEN, Y.; WANG, S.; LIU, S. *et al.* **Belief in a just world and bullying defending behavior among adolescents: Roles of self-efficacy and responsibility**. *Curr Psychol* 42, 21532–21540, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03198-5>. Acesso em: 18 maio 2023.

CHIPUER, H. M.; PRETTY, G. H. A review of the Sense of Community Index: Current uses, factor structure, reliability, and further development. **Journal of Community Psychology**, 27(6), 643-658, 1999.

CHIPUER, H. M. Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. **Journal of Community Psychology**, 29, 429–446, 2001.

CHIU, M. M.; CHOW, B. W. Y.; MCBRIDE, C.; MOL, S. T. Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries: Cross-Cultural Variability. **Journal of Cross-**

Cultural Psychology. 2016, Vol. 47(2) 175–196 – Disponível em: DOI: 10.1177/0022022115617031. Acesso em: 17 jun. 2023.

CICOGNANI, E.; ALBANESI, C.; Zani, B. **Il senso di comunità in adolescenza: uno strumento di misura** [Sense of community in adolescence: a measurement instrument]. *Boll. Psicol. Appl.* 250, 13–30, 2006.

CICOGNANI, E.; ZANI, B.; ALBANESI, C. Sense of community in adolescence. **Global Journal of Community Psychology Practice**, 3(4), 119-125, 2012.

CICOGNANI, E. Sense of Community. *In*: Michalos, A.C. (eds) **Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research**. Springer, Dordrecht, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2648. Acesso em: 17 jun. 2023.

CILLESSEN, A. H. N.; MAYEUX, L. From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. **Child Development**, v. 75, p. 147–163, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x>. Acesso em: 06 jan. 2025.

CLARK, L. A.; VITTENGL, J.; KRAFT, D.; JARRETT, R. B. Separate personality traits from states to predict depression. **Journal of Personality Disorders**, 17(2), 152–172, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1521/pedi.17.2.152.23990>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CODO, W. Identity and economy (I): mirroring, belonging, individuality. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 18, 297-304, 2002.

COELHO, G. L. H.; GOUVEIA, V. V.; FONSÊCA, P. N.; ARAÚJO, R. C. R.; VILAR, R. **Escala de Necessidade de Pertença: Evidências de Qualidade Psicométrica**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 23, n. 1, p. 139-150, jan./mar. 2018.

COETZEE, T.; PRYCE-JONES, K.; GRANT, L.; TINDLE, R. Hope moderates the relationship between students' sense of belonging and academic misconduct. **International Journal for Educational Integrity**, 18(1), 1-22, 2022.

CONNELL, J. P.; HALPERN-FELSHER, B.; CLIFFORD, E.; CRICLOW, W.; USINGER, P. **Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in school**. 1995.

CONOVER, W. J. **Practical Nonparametric Statistics**. 2nd ed. New York: Wiley, 1980.

CORNWELL, E. Y.; WAITE, L. J. Social disconnectedness, perceived isolation, and health among older adults. **Journal of Health and Social Behavior**, 50(1), 31–48, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002214650905000103>. Acesso em 16 maio 2023.

CORTES, K. I.; KOCHENDERFER-LADD, B. To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? **School Psychology Quarterly**, 29, 336-348, 2014. doi:10.1037/spq0000078. Acesso em: 14 maio 2023.

COWEN, E. Social and community interventions. **Annual Review of Psychology**, 24(1), 423–472, 1973.

COWIE, H. Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. **Aggressive Behavior**, n. 26, p. 85-97, 2000.

COWIE, H. *et al.* Use of and attitudes towards peer support. **Journal of Adolescence**, v. 25, n. 5, p. 453–67, 2002.

COWIE, H.; HUTSON, N. **Peer support: a strategy to help bystanders challenge school bullying**. In: Pastoral care, 2005.

COWIE, H.; FERNÁNDEZ, F. J. Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v. 4, n. 2, p. 291-310, 2006.

COWIE, H. **The immediate and long-term effects of bullying**. In: RIVERS, I.; DUCAN, N. (ed.). *Bullying: Experiences and Discourses of Sexuality and Gender*. London: Routledge, 2012.

CRONINGER, R. G.; LEE, V. E. Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. **Teachers College Record**, 103(4), 548-582, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00127>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CUETO, S.; GUERRERO, G.; SUGIMARU, C.; ZEVALLOS, A. M. Sense of belonging and transition to high schools in Peru. **International Journal of Educational Development**, 30(3), 277–287, 2010. Disponível em: doi:10.1016/j.ijedudev.2009.02.002. Acesso em: 15 jun. 2023.

CUEVAS JARAMILLO, M. C.; MARMOLEJO MEDINA, M. A. Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. **Pensamiento psicológico**, 14(1), 23-37, 2016.

DAKE, J. A.; PRICE, J. H.; TELLJOHANN, S. K. The nature and extent of bullying at school. **Journal of School Health**, v. 73, p. 173–181, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x>. Acesso em: 15 set. 2024.

DAVIS-ALLDRITT, L. **School Connectedness/Parent Engagement**. NASN School Nurse, 27(6). 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1942602X12462529>. Acesso em: 19 ago. 2023.

DAVIS, J. P. *et al.* Examining Pathways between Bully Victimization, Depression, & School Belonging Among Early Adolescents. **Journal of Child and Family Studies**. 2019. 28:2365–2378. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01340-9>. Acesso em: 19 ago. 2023.

DE NADAI, S. T. **Disciplina de educação parental e participação em processo de vitimização entre pares**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, p. 193, 2019.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças**. In: FOSNOT, C. T.

(org.). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEL BARRIO, C. *et al.* **Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-bullying**. Infancia y Aprendizaje, 2003.

DEL BARRIO, C. *et al.* Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?. **Revista Pediatría de Atención Primaria**, v. VII, n. 25, p. 75-100, jan./mar., 2006.

DEMANET, J.; VAN HOUTTE, M. School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. **Journal of Youth Adolescence**, 41, 499–514, 2012. Disponível em: doi:10.1007/s10964-011-9674-2. Acesso em: 15 maio 2023.

DOOLITTLE, R. J.; MACDONALD, D. **Communication and a sense of community in a metropolitan neighborhood: A factor analytic examination**. Communication Quarterly, 26, 2-7, 1978.

DOUMAS, D. M.; MIDGETT, A. Sense of School Belonging as a Mediator of the Relationship between Witnessing Bullying and Internalizing Symptoms. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 21, p. 873, 2024. DOI: 10.3390/ijerph21070873. Acesso em: 06 out. 2024.

DOUMAS, D. M.; MIDGETT, A. The Effects of Students' Perceptions of Teachers' Antibullying Behavior on Bullying Victimization: Is Sense of School Belonging a Mediator? **Journal of Applied School Psychology**, 35:1, 37-51, 2019. Disponível em: DOI: 10.1080/15377903.2018.1479911. Acesso em: 14 maio 2023.

DU TOIT-BRITS, C. Exploring the importance of a sense of belonging for a sense of ownership in learning. **South African Journal of Higher Education**, 36(5), 58-76, 2022.

DUARTE, L. M. **A percepção docente sobre suas práticas de promoção da convivência ética nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado, 145 páginas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2023.

DUGGINS, S. D. G. P. *et al.* Aggression among Adolescent Victims of School Bullying: Protective Roles of Family and School Connectedness. **Psychology of Violence** 6 (2): 205. 2016. Disponível em: doi:10.1037/a0039439. Acesso em: 25 ago. 2023.

EISENBERG, M. E.; RESNICK, M. D. Suicidality among Gay, Lesbian and Bisexual Youth: The Role of Protective Factors. **Journal of Adolescent Health**, Volume 39, Issue 5, 2006, p. 662-668, ISSN 1054-139X. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.04.024>. Acesso em: 22 ago. 2023.

EISENBERG, N.; EGGUM-WILKENS, N. D.; SPINRAD, T. L. The development of prosocial behavior. In SCHROEDER, D. A.; GRAZIANO, W. G. (eds.), **The Oxford handbook of prosocial behavior** (pp. 114–136). Oxford University Press, 2015.

ELMELID, A. et al. Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? **Journal of Adolescence**, Volume 45, 2015, p. 174-182, ISSN 0140-1971. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.003>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ESCOBAR, D.C.; TORRES, L.P. **Factores que Impactan en el Sentido de Pertenencia en la Escuela: Dibujos y Relatos de Estudiantes de Séptimo Básico en Cuatro Escuelas Municipales**. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2014.

EW, R. D. A. S. et al. Mídias sociais: construção de narrativas de si de adolescentes. **Psicologia & Sociedade**, 30, e169654, 2018.

FABER, A.; MAZLISH, E. **Como falar para o aluno aprender**. São Paulo: Summus, 2005.

FABER, J.; KING, J. **Como conversar com crianças... para que ouçam e se desenvolvam**. São Paulo: Versos, 2019.

FABRIGAR, L. R.; WEGENER, D. T.; MACCALLUM, R. C.; STRAHAN, E. J. Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. **Psychological Methods**, v. 4, n. 3, p. 272, 1999.

FAIRCLOTH, B. S.; HAMM, J. V. Sense of Belonging among High School Students Representing 4 Ethnic Groups. **Journal of Youth and Adolescence**, 34(4), 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>. Acesso em: 22 ago. 2023.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência na escola e educar para paz**. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

FARMER, T. W. et al. Deviant or diverse peer groups? The peer affiliations of aggressive elementary students. **Journal of Educational Psychology**, 94, 611–620, 2002.

FERNANDES, G.; DELL'AGLIO, D. D. Mitos sobre bullying: o que diz a ciência? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 69, p. 187-201, jan. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432023000100187&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2024. Epub 17-Ago-2023. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p187-201>.

FERRÁNS, D. S.; SELMAN, R. L. How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of bullying. **Harvard Educational Review**, v. 84, n. 2, p. 162-187, 2014.

FERREIRA, E. E. B. **A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno** (2010) 176 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

FINN, J. D. **School engagement and students at risk**. State University of New York at Buffalo, 1993.

FINN, J.D. Withdrawing From School. **Review of Educational Research Summer**, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.

FLASPOHLER, P. D. *et al.* **Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life**. Psychol. Schs., 46: 636-649. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.20404>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FORMIGLI, V. L. A.; COSTA, M. C. O.; PORTO, L. A. Evaluation of a comprehensive adolescent health care service. **Cadernos de Saúde Pública**, 16, 831-841, 2000.

FORSBERG, C.; THORNBERG, R. The social ordering of belonging: Children's perspectives on bullying. **International Journal of Educational Research**, v. 78, p. 13-23, 2016.

FORSBERG, C.; THORNBERG, R.; SAMUELSSON, M. Bystanders to bullying: Fourth-to seventh-grade students' perspectives on their reactions. **Research Papers in Education**, 29(5), 557-576, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375>. Acesso em: 27 jun. 2023.

FREEMAN, T.; HUGHES, H.; ANDERMAN, L. H. Changes in students' school belonging in rural and urban middle schools. *In*: **Poster presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, Seattle, WA, 2001.

FREUD, S. **Civilization and its discontents** (J. Riviere, Trans.). London: Hogarth Press, 1930.

FRIEDMAN, S. S. O "falar da fronteira", o hibridismo e a performatividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2002. Disponível em: www.eurozine.com. Acesso em: 21 jul. 2023.

FROSTAD, P.; PIJL, S. J. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. **European Journal of Special Needs Education**, 22 (1), 15-30. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FRYDENBERG, E.; CARE, E.; FREEMAN, E.; CHAN, E. Interrelationships between coping, school connectedness and well-being. **Australian Journal of Education**, 53(3), 261-276. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/000494410905300305>. Acesso em 15 jun. 2023.

FURLONG, M. J.; O'BRENNAN, L. M.; YOU, S. An examination of the psychometric properties of the School Connectedness Scale across 18 sociocultural groups. **Manuscript under review**, 2010.

GALLIHER, R. V.; ROSTOSKY, S. S.; HUGHES, H. K. School belonging, self-esteem, and depressive symptoms in adolescents: An examination of sex, sexual attraction status, and urbanicity. **Journal of Youth and Adolescence**, 33(3), 235–245, 2004.

GARAIGORDOBIL, M.; OÑEDERA, J. A. **La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención**. Madri: Pirámide, 2009.

GARCÍA-MOYA, I. The Importance of Connectedness in Student-Teacher Relationships: Insights from the Teacher Connectedness Project. **Springer International Publishing**. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43446-5>. Acesso em: 09 jun. 2023.

GARCIA-REID, P. **Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income hispanic girls**. *Youth & Society*, 39, 164–181, 2007.

GARCIA-REID, P. G.; REID, R. J.; PETERSON, N. A. School engagement among Latino youth in an urban middle school context: Valuing the role of social support. **Education and Urban Society**, 37(3), 257–275, 2005.

GASTAL, C. A.; PILATI, R. **Escala de Necessidade de Pertencimento: Adaptação e evidências de validade**. *Psico-usf*, 21, 285-292, 2016.

GENTRY, M.; GABLE, R. K.; RIZZA, M. G. Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? **Journal of Educational Psychology**, 94(3), 539–544, 2002.

GERBER, J.; WHEELER, L. On being rejected: A meta-analysis of experimental research on rejection. **Perspectives on Psychological Science**, 4(5), 468–488. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01158.x>. Acesso em 05 jul. 2023.

GERING, S. **The interactions of academic press and social support: A descriptive review of the literature and recommendations for comprehensive high schools**. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3393988), 2009.

GIFFORD-SMITH, M. E.; BROWNELL, C. A. Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. **Journal of School Psychology**, 41, 235–284, 2003.

GIFFORD-SMITH, M.; DODGE, K. A.; DISHION, T. J.; MCCORD, J. Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 33, 255–265, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLEN-O'NEEL, C.; FULIGNI, A. A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. **Child Development**, 84(2), 678–692. 2013. Disponível em: [doi:10.1111/j.1467-8624.2013.02862.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2013.02862.x). Acesso em: 12 jun. 2023.

GINI, G. **Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?** *Aggressive behavior*, v. 32, p. 528-539, 2006.

GINI, G.; POZZOLI, T.; BORGHI, F.; FRANZONI, L. The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. **Journal of School Psychology**, n. 46, p. 617-638, 2008.

GINI, G.; POZZOLI, T.; HAUSER, M. **Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion**, *Personality and Individual Differences*, Volume 50, Issue 5, 2011, p. 603-608, ISSN 0191-8869. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>. Acesso em: 14 ago. 2023.

GINI, G.; THORNBERG, R.; POZZOLI, T. Individual moral disengagement and bystander behavior in bullying: The role of moral distress and collective moral disengagement. **Psychology of Violence**, 10(1), 38–47. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/vio0000223>. Acesso em: 14 ago. 2023.

GINI, G.; POZZOLI, T.; ANGELINI, F.; THORNBERG, R.; DEMARAY, M. K. Longitudinal associations of social-cognitive and moral correlates with defending in bullying. **Journal of School Psychology**, Volume 91, 2022, P. 146-159, ISSN 0022-4405. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.01.005>. Acesso em: 14 ago. 2023.

GLYNN, T. J. Psychological sense of community: Measurement and application. **Human Relations**, 34. 780-818, 1981.

GOERGEN, P. **Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, out. 2007.

GOLDWEBER, A.; WAAS-DORP, T. E.; BRADSHAW, C. P. Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. **Journal of School Psychology**, Volume 51, Issue 4, 2013, Pages 469-485, ISSN 0022-4405. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.04.004>. Acesso em: 23 set. 2023.

GOODENOW, C. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. **Psychology in the Schools**, 30(1), 79–90, 1993.

GOODENOW, C. Classroom belonging among early adolescent students. **The Journal of Early Adolescence**, Feb., 1993.

GOODENOW, C.; GRADY, K. E. The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>. Acesso em: 15 maio 2023.

GRAHAM, S.; JUVONEN, J. Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. **Developmental Psychology**, v. 34, p. 587–638, 1998.

GUO, J.; ZHAO, B.; JIANG, L.; PAN, J. Associations between teacher support, school belonging, and school bullying victimization among Chinese upper elementary school students: A multi-group analysis based on gender. **Current Psychology**. Springer, 2024. DOI: 10.1007/s12144-024-06777-w. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06777-w>. Acesso em: 17 set. 2024.

GUO, J.; ZHAO, B. The effect of teachers' support on the bullying of the 4th-9th graders: The mediating effect of school belonging. **Chinese Journal of Special Education**, v. 1, n. 223, p. 72–76, 2019.

GUSFIELD, J. R. **The community: A critical response**. New York: Harper Colophon, 1975.

HAGERTY, B. M.; LYNCH-SAUER, J. L.; PATUSKY, K.; BOUWSEMA, M.; COLLIER, P. Sense of belonging: A vital mental health concept. **Archives of Psychiatric Nursing**, 6(3), 172–177. 1992. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-h](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-h). Acesso em 28 jun. 2023.

HAGERTY, B. M.; PATUSKY, K. **Developing a measure of sense of belonging**. Nurs. Res. 1995, 44, 9–13.

HAIM-LITEVSKY, D.; KOMEMI, R.; LIPSKAYA-VELIKOVSKY, L. Sense of Belonging, Meaningful Daily Life Participation, and Well-Being: Integrated Investigation. **International journal of environmental research and public health**, 20(5), 4121, 2023.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. **Análise multivariada**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HAMM, J. V. *et al.* Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social–affective context following the middle school transition. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 32, 267–277. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.003>. Acesso em: 17 jun. 2023.

HARDY, S. A.; CARLO, G. Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? **Child Development Perspectives**, 5(3), 212–218. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>. Acesso em: 11 ago. 2023.

HAREL-FISCH, Y. *et al.* Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. **Journal of Adolescence**, v. 34, n. 4, p. 639-652, 2011.

HARRIST, A. W.; BRADLEY, K. D. Social exclusion in the classroom: Teachers and students as agents of change. In J. Aronson (Ed.), **Improving academic achievement** (pp. 363–383). Academic Press, 2002.

HATTIE, J. It's official: Teachers make a difference. **Educare News: The National Newspaper for All Non-government Schools**, 144, 24–31, 2004.

HATTIE, J. **Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement**. London, England: Routledge, 2009.

HAWKINS, J. D.; WEIS, J. G. The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. **Journal of Primary Prevention**, 6(2), 73–97, 1985.

HAWKINS, L.; PEPLER D. J.; CRAIG W. M. Naturalistic Observations of Peer Interventions. **Bullying. Social Development**, v. 10, n. 4, p. 512-527, 2001.

HAWLEY, P. H. **Prosocial and coercive configurations of resource control in early ado- lescence**: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merril-Palmer Quarterly*, 49, 279–309, 2003.

HAWLEY, P. H. Strategies of control, aggression and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 85, p. 213–235, 2003. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-0965\(03\)00073-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00073-0). Acesso em: 04 out. 2024.

HEKTNER, J. M.; AUGUST, G. J.; REALMUTO, G. M. Patterns and temporal changes in peer affiliation among aggressive and nonaggressive children participating in a summer school program. **Journal of Clinical Child Psychology**, 29, 603–614, 2000.

HERRERA-LOPEZ, M.; PANTOJA ANAMA, D. M.; VITERI ERASO, M. A. **Diseño y validación de una escala de roles de observadores de bullying y su explicación desde el desligamiento moral**. RMIE, Ciudad de México , v. 27, n. 94, p. 911-938, sept. 2022. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300911&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2024.

HERTZ, S. G.; KRETTENAUER, T. Does moral identity effectively predict moral behavior? A meta-analysis. **Review of General Psychology**, 20(2), 129–140. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/gpr0000062>. Acesso em: 15 jul. 2023.

HODGES, E. V. E.; PERRY, D. G. Personal and interpersonal consequences of victimization by peers. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 76, p. 677-685, 1996.

HOLT-LUNSTAD, J. Why social relationships are important for physical health: A systems approach to understanding and modifying risk and protection. **Annual Review of Psychology**, 69, 437–458. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011902>. Acesso em: 11 ago. 2023.

HOLT-LUNSTAD, J.; SMITH, T. B.; BAKER, M.; HARRIS, T.; STEPHENSON, D. **Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality. Perspectives on Psychological Science**, 10(2). 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>. Acesso em: 29 jul. 2023.

HOLT, M. K.; ESPELAGE, D. L. Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. **Journal of Youth and Adolescence**, 36(8), 984–994. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>. Acesso em: 29 jul. 2023.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HUANG, L. Exploring the relationship between school bullying and academic performance: the mediating role of students' sense of belonging at school. **Educational Studies**. 48:2, 216-232, 2022. Disponível em: DOI: 10.1080/03055698.2020.1749032. Acesso em: 19 jun. 2023.

HUNTER A, Riger S. The meaning of community in community mental health. **J Community Psychol**. 1986 Jan;14(1):55-71. Disponível em: doi: 10.1002/15206629(198601)14:1<55::aid-jcop2290140106>3.0.co;2-d. PMID: 10275604. Acesso em: 25 jul. 2023.

HUTCHINSON, M. Exploring the impact of bullying on young bystanders. **Educational Psychology in Practice**, v. 28, p. 425–442, 2012.

JACOBSON, K. C.; ROWE, D. C. Genetics and environmental influences on relationships between family connectedness, school connectedness, and adolescent depressed mood: Sex differences. **Developmental Psychology**, 35(4), 926–939, 1999.

JACOBSSON, C.; POUSETTE, A.; THYLEFORS, I. Managing Stress and Feelings of Mastery among Swedish Comprehensive School Teachers. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 45(1), 37-53, 2001.

JAMES, A. **School bullying. Research Briefing**, NSPCC, 2010.

JASON, L. A.; GLANTSMAN, O.; O'BRIEN, J. F.; RAMIAN, K. N. Introduction to Community Psychology: Becoming an Agent of Change. **College of Science and Health Full Text Publications**, 1. 2019. Recuperado de <https://via.library.depaul.edu/cshtextbooks/1>. Acesso em: 18 maio 2023.

JENKINS, L. N.; DEMARAY, M. K.; FREDRICK, S. S.; SUMMERS, K. H. Associations among middle school students' bullying roles and social skills. **Journal of School Violence**, 15(3), 259–278. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>. Acesso em: 15 jun. 2023.

JENNINGS, P. A.; GREENBERG, M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of Educational Research**, 79(1), 491–525, 2009.

JETTEN, J.; HASLAM, C.; HASLAM, S. A. **The social cure: Identity, health and well-being**. New York, 2012.

JIANG, C.; JIANG, S. Competition and cooperation: Unpacking the association between bullying victimization and school belonging among Chinese students. **Current Psychology**, 42(22), 19253-19262, 2023.

JOHNSON, L. S. School contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. **The School Community Journal**, 19(1), 99–118, 2009.

JOSE, P. E.; RYAN, N.; PRYOR, J. Does Social Connectedness Promote a Greater Sense of Well-Being in Adolescence Over Time? **Journal of Research on Adolescence**, 22(2). 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>. Acesso em: 11 jun. 2023.

JUNGERT, T.; PERRIN, S. Trait anxiety and bystander motivation to defend victims of school bullying. **Journal of Adolescence**, v. 77, p. 1–10, 2019. DOI: 10.1016/j.adolescence.2019.10.001. Acesso em: 12 out. 2024.

JUNGERT, T.; PIRODDI, B.; THORNBERG, R. Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student–teacher relationships: A self-determination theory approach, **Journal of Adolescence**, Volume 53, 2016, Pages 75-90, ISSN 0140-1971. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.001>. Acesso em: 10 jul. 2023.

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. **Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized**. New York: Guilford, 2001.

JUVONEN, J. **Sense of Belonging, Social Bonds, and School**. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. *Handbook of Educational Psychology* Routledge. 2ª ed, 655-674, 2006.

JUVONEN, J.; GALVAN, A. **Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying**. In: PRINSTEIN, M.; DODGE, K. (eds.). *Peer influence processes among youth*. New York: Guilford Press, 2008, p. 225-244.

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. Bullying in Schools: the power of bullies and the plight of victims. **Annual Review of Psychology**, n. 65, p. 159-185, 2014.

KALINA, E.; LAUFER, H. **Aos pais de adolescentes**. Rio de Janeiro: Cobra Morato, 1974.

KARCHER, M. J.; LEE, Y. Connectedness among Taiwanese middle school students: A validation study of the Hemingway Measure of Adolescent Connectedness. **Asia Pacific Education Review**, 3, 92-114, 2002.

KEATING, M. K.; ELLIS, B. H. Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. **Clinical Child Psychology and Psychiatry**, 12(1), 29-43, 2007.

KERN, M. L.; PARK, N.; PETERSON, C.; ROMER, D. **The positive perspective on youth development**. In D. Romer & The Commission Chairs of the Adolescent

Mental Health Initiative of the Annenberg Public Policy Center and the Sunnylands Trust (eds.), *Treating and preventing adolescent mental disorders: What we know and what we don't know* (Vol. 2, pp. 543–567). Oxford University Press, 2017.

KERN, M. L. *et al.* Systems informed positive psychology. **Journal of Positive Psychology**, 15(4), 705–715. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>. Acesso em: 18 ago. 2023.

KLEM, A. M.; CONNELL, J. P. Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. **Paper presented at: Wingspread Conference on School Connectedness**, Racine, WI, 2003.

KNOENER, D. F. **A promoção da convivência ética no contexto escolar: formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes**. Tese de doutorado, 475 páginas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2023.

KOCHEL, K. P.; BAGWELL, C. L.; LADD, G. W.; RUDOLPH, K. D. Do positive peer relations mitigate transactions between depressive symptoms and peer victimization in adolescence? **Journal of Applied Developmental Psychology**, Volume 51, 2017, Pages 44-54, ISSN 0193-3973. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.04.003>. Acesso em: 12 maio 2023.

KOURY, M. G. P. **Belonging, current fears and nets of solidarity**. *Sociologias*, 12, 286-311, 2010.

KOZAN, S.; İŞIK, E.; BLUSTEIN, D. L. Decent work and well-being among low-income Turkish employees: Testing the psychology of working theory. **Journal of Counseling Psychology**. 66(3):317-327, 2019.

KRYGSMAN, A.; VAILLANCOURT, T. Longitudinal associations between depression symptoms and peer experiences: Evidence of symptoms-driven pathways. **Journal of Applied Developmental Psychology**, Volume 51, 2017, Pages 20-34, ISSN 0193-3973. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.05.003>. Acesso em: 15 ago. 2023.

KUBISZEWSKI, V. **Agir ou ne pas agir? Réactions des élèves témoins de harcèlement entre pairs**. *Enfance*, vol. 3, núm. 3, pp. 441-453. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0441>. Acesso em: 11 abr. 2023.

KUPERMINC, G. P.; LEADBEATER, B. J.; BLATT, S. J. School social climate and individual differences in vulnerability to emotional instability among middle school students. **Journal of School Psychology**, 39(2), 141–159, 2001.

LA TAILLE, Y. de. **Vergonha: a ferida moral**. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

LAHR, T. B. S. **Territórios Vulneráveis: Os Problemas de Convivência na Escola e a Rede de Proteção**. 533 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.

LAPA, L. Z. **Valentes contra o bullying: a implantação das Equipes de Ajuda, uma experiência brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. 316f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181907> Acessos em: 11 nov. 2023.

LARUSSO, M.; SELMAN, R. Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies, and school climate. **Journal of Applied Developmental Psychology**, n. 32, p. 354–362, 2011.

LATTKE, L. S.; DE LORENZO, A.; RABAGLIETTI, E. The relationship between students' sense of belonging, grit and Anxiety during pandemic times. **Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala**, 14(4 sup 1), 488-499, 2022.

LEARY, M. R.; TWENGE, J. M.; QUINLIVAN, E. Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. **Personality and Social Psychology Review**, 10(2), 111–132. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_2. Acesso em: 19 maio 2023.

LEARY, M. R.; KELLY, K. M. **Belonging motivation**. In: M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 400–409). 2009. Guilford Press. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2009-12071-027>. Acesso em: 28 abr. 2023.

LEARY, M. R.; KELLY, K. M.; COTTRELL, C. A.; SCHREINDORFER, L. S. Construct validity of the need to belong scale: Mapping the nomological network. **Journal of Personality Assessment**, 95(6), 610-624. 2013. Disponível em: doi: 10.1080/00223891.2013.819511. Acesso em: 27 abr. 2023.

LI, L., CHEN, X.; LI, H. Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. **Children and youth services review**, 113, 104946, 2020.

LIBBEY, H. P. Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. **Journal of School Health**, 74 (7), 275–283, 2004.

LIBBEY, H. P. **School Connectedness: Influence Above and Beyond Family Connectedness**. University of Minnesota, 2007.

LIEFOOGHE, A. P. D.; DAVEY, K. M. **Explaining bullying at work: why should we listen to employee accounts?** In: *Bullying and emotional abuse in the workplace*. CRC Press, 2002. p. 237-248.

LINNAKYLÄ, P.; MALIN, A. Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 52(6), 583-602, 2008.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Barueri, SP: Manole, 2005.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. 1. ed., 624 p. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LLOYD, A.; GRANOT, Y.; ROVEGNO, E.; BAZIN, A.; BRYANT, A.; RICHARDS, M. How Schools Can Bolster Belonging Among Black Lesbian, Gay, Bisexual, and Queer Youth. **Translational Issues in Psychological Science**, v. 10, 2024. DOI: 10.1037/tps0000391. Acesso em: 03 out. 2024.

LONG, D. A.; PERKINS, D. D. Confirmatory factor analysis of the Sense of Community Index and development of a Brief SCI. **Journal of Community Psychology**, 31, 279–296, 2003.

LONG, N. The local community as an ecology of games. **American Journal of Sociology**, 64, 251-261, 1958.

LONGARETTI, L. Perceptions and Experiences of Belonging During the Transition from Primary to Secondary School. **Australian Journal of Teacher Education**, v.45, n.1 2020.

LÓPEZ, V. *et al.* Contributions of individual, family, and school characteristics to Chilean students' social well-being at school. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 620895, 2021.

LOUKAS, A.; ROALSON, L. A.; HERRERA, D. E. School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. **Journal of Research on Adolescence**, v. 20, n. 1, p. 13–22, 2010.

LOURENÇO, M. S. D. G. **O sentido de pertença de adolescentes ao ambiente escolar e sua interface com o apoio social e a saúde mental**. Doutorado em Terapia Ocupacional - Universidade Federal de São Carlos, 2020.

LUCATTO, L. C. **A justiça restaurativa nas escolas: investigando as relações interpessoais**. 2012. 242 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1618485>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LYTLE, R. *et al.* **Bystander apathy and intervention in the era of social media**, In: J. BAILEY, A. FLYNN y N. HENRY (coord.). *The Emerald International Handbook of Technology Facilitated Violence and Abuse (Emerald Studies in Digital Crime, Technology and Social Harms)*, Bingley: Emerald Publishing Limited, pp. 711-728. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/978-1-83982-848-520211052>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MA, T. L.; CHEN, W. T. The benefits of being defended: Perceived bystander participant roles and victims' emotional and psychosocial adjustment. **Journal of School Violence**, 18(1), 77–91. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1387132>. Acesso em: 28 maio 2023.

MA, X. Sense of belonging to school: Can schools make a difference? **Journal of Educational Research**, v. 96, p. 340–349, 2003.

MAHAR, A. L.; COBIGO, V.; STUART, H. Comments on measuring belonging as a service outcome. **Journal on Developmental Disabilities**, 20(2), 20–33, 2014.

MALAMUT, S. T.; TRACH, J.; GARANDEAU, C. F.; SALMIVALLI, C. **Does defending victimized peers put youth at risk of being victimized?** Child development, 2022.

MARKS, G.; FLEMING, N.; LONG, M.; MCMILLAN, J. Patterns of participation in year 12 and higher education in Australia: Trends and issues. **Australian Council for Educational Research** (ACER) research report. 2000. Retrieved from: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=lsay_research. Acesso em: 13 jun. 2023.

MARKSTEINER, T.; JANSON, M. P.; BEIßERT, H. **Belonging as Compensator: Social Belonging Moderates the Relation Between Bullying and Well-Being Worldwide.** Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (2020), 52, (3-4), 116-126. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354956555_Belonging_as_Compensator_Social_Belonging_Moderates_the_Relation_Between_Bullying_and_Well-Being_Worldwide [acesso em 19 de dezembro de 2023 - <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000221>

MARQUES, E. R. R. *et al.* O Bullying e os danos à saúde mental. **Temas em Saúde.** Volume 19, Número 4 ISSN 2447-2131, p. 290-321, João Pessoa, 2019.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomorais.** In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org.). Coleção Valores sociomorais: reflexões para a educação. Americana/SP: Adonis, 2017.

MARTINS, P. O.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16, 555-568, 2023.

MASLOW, A. H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, 50 (4), 370-96, 1943.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality.** New York: Harper and Row, 1954.

MASLOW, A. H. **Toward a psychology of being.** Princeton: D. Van Nostrand Company, 1962.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality.** New York: Harper & Row, 1970a.

MASLOW, A. H. **Religions, values, and peak experiences.** New York: Penguin, 1970b.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality** (3rd ed.). Delhi, India: Pearson Education, 1987.

MCCARTHY, J.; DEADY, R. **Moral distress reconsidered.** Nursing Ethics, 15(2), 254–262. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0969733007086023>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MCMILLAN, D. **Sense of community: An attempt at definition.** Unpublished manuscript, George Peabody College for Teachers, Nashville, TN, 1976.

MCMILLAN, D. W.; CHAVIS, D. M. Sense of community: A definition and theory. **Journal of Community Psychology**, 14(1), 6–23. 1986. Disponível em: [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1). Acesso em: 07 abr. 2023.

MCMILLAN, David. Sense of community, a theory not a value: A response to Nowell and Boyd. **Journal of Community Psychology**. 39. 507 - 519. 10.1002/jcop.20439, 2011.

MCNEELY, C.; NONNEMAKER, J.; BLUM, R. Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138–146. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>. Acesso em: 30 maio 2023.

MCNEELY, C. **Connection to school as an indicator of positive development**. Paper presented at the Indicators of Positive Development Conference, Washington, D.C, march, 2003.

MELLO, F. C. M. *et al.* Evolução do relato de sofrer bullying entre escolares brasileiros: **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** - 2009 a 2015. *Rev. bras. Epidemiol*, v.21, n.1, 2018.

MELLO, Z. R. *et al.* Stereotype threat and school belonging in adolescents from diverse racial/ethnic backgrounds. **Journal of At-Risk Issues**, 17(1), 9-14, 2012.

MELLOR, D. *et al.* Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. **Personality and Individual Differences**, 45(3), 213-218. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.020>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MELVIN, L.; WOLKMAR, F. R. **Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência** (3. Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MENESINI, E. *et al.* Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, v. 29, n. 6, p. 515-530, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ab.10060>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MENESINI, E.; CAMODECA, M. Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 26, p. 183-196, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/026151007X205281>. Acesso em: 07 maio 2023.

MENIN, M. S. S. **Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores**. In: MACEDO, L. (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, M. S. S. **Valores na escola**. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. Educ. Pesqui., 2002 28(1), p. 91–100, jan. 2002.

MIDGETT, A.; DOUMAS, D. M.; BULLER, M. K. Post-training outcomes, acceptability, and technology-based delivery of the STAC bystander bullying intervention Teacher Module: A mixed-methods study. **Journal of Medical Internet Research Formative Research**, v. 6, n. 8, p. e40022, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.2196/40022>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MIDGETT, A. *et al.* A randomized controlled study evaluating a brief, bystander bullying intervention with Junior High School Students, **Journal of School Counseling**, vol. 15, núm. 9, pp. 1-34. 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146195>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MIDGETT, A.; DOUMAS, D. M. The impact of a brief bullying bystander intervention on depressive symptoms. **Journal of Counseling & Development**, 97(3), 270-280. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jcad.12267>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MIDGETT, A.; DOUMAS, D. "Witnessing bullying at school: the association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms". **School Mental Health**, vol. 11, pp. 454-463. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6>. Acesso em: 08 jul. 2023.

MOODY, J.; BEARMAN, P. S. Suicide and friendships among American adolescents. **American Journal of Public Health**, 94(1), 89-95, 2004.

MOONEY, C.; BECKER, B. A. **Investigating the impact of the COVID-19 pandemic on computing students' sense of belonging**. ACM Inroads, 12(2), 38-45, 2021.

MULVEY, E. P.; CAUFFMAN, E. **The inherent limits of predicting school violence**. American Psychologist, 56(10), 797-802, 2001.

MULVEY, K. L. *et al.* School and Teacher Factors That Promote Adolescents' Bystander Responses to Social Exclusion. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 581089, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.581089. Acesso em: 25 jan. 2025.

NAYLOR, P.; COWIE, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. **Journal of Adolescence**, v. 22, n. 4, p. 467-479, 1999.

NEWMAN, B. M.; LOHMAN, B. J.; NEWMAN, P. R. **Peer group membership and a sense of belonging**: Their relationship to adolescent behaviour problems. *Adolescence*, 42, 241-263, 2007.

NICHOLS, S. L. Teachers' and students' beliefs about student belonging in one middle school. **Elementary School Journal**, 106(3), 255-271, 2006.

NICKERSON, A. B. *et al.* Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. **Journal of Adolescence**, 37(4), 391-400. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.003>. Acesso em: 21 jun. 2023.

NORWALK, K. E.; HAMM, J. V.; FARMER, T. W.; BARNES, K. **Improving the school context of early adolescence through teacher attunement to victimization: effects on school belonging**. *J Early Adolesc*, v. 36, n. 7, October, p. 989-1009, 2016.

NOWELL, B.; BOYD, N. Viewing Community as Responsibility as Well as Resource: Deconstructing the Theoretical Roots of Psychological Sense of Community. *Journal of Community Psychology*, Vol. 38, No. 7, 828-841 (2010). Disponível em:

<https://doi.org/10.1002/jcop.20398>. Acesso em: 14 ago. 2023.

NUTBROWN, C.; CLOUGH, P. Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. **International Journal of Early Years Education**, 17(3), 191–206. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09669760903424523>. Acesso em: 17 jun. 2023.

OBERMANN, M. L. Moral disengagement among bystanders to school bullying. **Journal of. School violence**, 10(3), 239-257, 2011.

O'BRENNAN, L. M.; FURLONG, M. J. Relations between students' perceptions of school connectedness and peer victimization. **Journal of School Violence**, 9(4), 375–391. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.509009>. Acesso em: 10 jul. 2023.

O'CONNOR, M. *et al.* Predictors of positive development in emerging adulthood. **Journal of Youth and Adolescence**, 40(7), 860–874, 2010.

O'CONNOR, M.; SANSON, A.; FRYDENBERG, E. **The relationship between positive development during the transition to adulthood and temperament, personality, and educational outcomes**. In: FRYDENBERG, E.; REEVY, G. (ed.), *Personality, stress, and coping: Implications for education (Vol VI)*, 2012.

O'NEEL, C. G. Sense of belonging and student engagement: A daily study of first and continuing generation college students. **Research in Higher Education**. 62:45-71, 2021.

O'ROURKE, J.; COOPER, M. Lucky to be happy: a study of happiness in Australian primary students. **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**, 10, 94–107, 2010.

OCDE. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

OFFORD, D. R.; BENNETT, K. J. **Prevention**. **Child And Adolescent Psychiatry**, 52, 881-899, [s.l.], 1994.

OLIVEIRA, V. H. H.; TOGNETTA, L. R. P.; BOMFIM, S. A. B. Quando quem ajuda já experimentou o sofrimento: A adesão aos valores morais de membros de equipes de ajuda que já foram vítimas de bullying. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, v. 25, n. 1, p. 2, 2023

OLIVEIRA, M. T. A. **Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações**. 2015. 247 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1626507>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLTHOF, T.; GOOSSENS, F. A. Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. **Social Development**, 17, 24-46, 2007.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school. **Irish Journal of Psychology**, v. 18, n. 2, p. 170-190, 1997.

OLWEUS, D. **Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones**. Centro de Investigación para la Promoción de Salud. Universidad de Bergen, Noruega, 2007.

OLWEUS D, LIMBER, S. P. **The Olweus Bullying Prevention Program: implementation and evaluation over two decades**. See Jimerson *et al.* 2010, pp. 377–401, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Problemas de la salud de la adolescencia. Informe de un comité de expertos de la O.M.S** (Informe técnico n° 308). Ginebra, 1965.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Saúde para os adolescentes do mundo: uma segunda chance na segunda década. **Genebra: Organização Mundial da Saúde**; 2014.

ORTEGA RUIZ, R.; SÁNCHEZ JIMÉNEZ, V.; MENESINI, E. **Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural**. *Psicothema*, 14 (Extra 1), 37-49, 2002.

ORTEGA-RUIZ, R.; DEL REY, R.; CASAS, J. Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q, **Psicología Educativa**, vol. 22, núm. 1, pp. 71-79. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>. Acesso em: 09 ago.2023.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, n. 70, p. 323–367, 2000.

OTTONE, E.; SOJO, A. **Cohesión Social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Cepal, 2007.

OZER, E. J. The impact of violence on urban adolescents: Longitudinal effects of perceived school connection and family support. **Journal of Adolescent Research**, 20(2), 167–192, 2005.

PAGE, M. B.; BISHOP, K.; ETMANSKI, C. **Community Belonging and Values-Based Leadership as the Antidote to Bullying and Incivility**. *Societies* 2021,11,29. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/soc11020029>. Acesso em: 15 maio 2023.

PARKER, M; LEE, S. W.; LOHMEIER, J. H. **Developing a common language for school connectedness: Development of the School Connectedness Scale (SCS)**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, 2008, march.

PARR, E. J. *et al.* General Belonging Is a Key Predictor of Adolescent Depressive Symptoms and Partially Mediates School Belonging. **School Mental Health**, 12(3).2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09371-0>. Acesso em: 05 jul. 2023.

PATRICK, R. B.; ROTE, W. M.; GIBBS, J. C.; BASINGER, K. S. Defend, stand by, or join in? The relative influence of moral identity, moral judgment, and social self-efficacy on adolescents' bystander behaviors in bullying situations. **Journal of Youth and Adolescence**, 48(10), 2051–2064. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10964019-01089-w>. Acesso em: 14 jul. 2023.

PAULINO TOGNETTA, L. R.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; DE QUEIROZ, D. M.; BICUDO BOMFIM, S. A. Crianças também sofrem: O sofrimento emocional em crianças durante a pandemia Covid-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022096, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16956>. Acesso em: 11 abr. 2023.

PAVRI, S. Loneliness: The Cause or Consequence of Peer Victimization in Children and Youth. **The Open Psychology Journal**, v. 8, p. 78-84, 2015.

PEČJAK, S. *et al.* Psychosocial and Moral Factors of Bystanders in Peer Bullying. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 16, n. 5, 2024.

PEETS, K. *et al.* Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. **Developmental Psychology**, 51(7), 913–920. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0039287>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PELLEGRINI, A. D.; BARTINI, M. A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. **American Educational Research Journal**, 37(3), 699-725. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00028312037003699>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PELLEGRINI, A. D.; BARTINI, M. An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. **Journal of Educational Psychology**, 92(2), 360–366. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.360>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PELLEGRINI, A. D. Affiliative and aggressive dimensions of dominance and possible functions during early adolescence. **Aggression and Violent Behavior**, 7, 21–31, 2002.

PENDERGAST, D.; ALLEN, J.; MCGREGOR, G.; RONKSLEY-PAVIA, M. **Engaging Marginalized, “At-Risk” Middle-Level Students: A Focus on the Importance of a Sense of Belonging at School**. Education Sciences, v.8, n.138, 2018;

PERKINS, D.; FLORIN, P.; RICH, R.; WANDERSMAN, A.; CHAVIS, D. M. Participation and the social and physical environment of residential blocks: crime and community context. **American Journal of Community Psychology**, 18, 631-655, 1990.

PESONEN, H.; KONTU, E.; SAARINEN, M.; PIRTTIMAA, R. Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. **European Journal of Special Needs Education**, v.31, n.1, 2015;

PETERSON, N. A.; SPEER, P. W.; HUGHEY, J. Measuring sense of community: A methodological interpretation of the factor structure debate. **Journal of Community Psychology**, 34, 453–469, 2006.

PETRILLO, G.; CAPONE, V.; DONIZZETTI, A. R. Classroom sense of community scale: validation of a self-report measure for adolescents. **Journal of community psychology**, v.44, n.3, 2016.

PETRUCCI, F.; MARCIONETTI, J.; CASTELLI, L. **Sense of School Belonging: The Illusion of a School-Size Effect**. *Youth*, 2(4), 457-468, 2022.

PFEIFER, J. H.; BLAKEMORE, S. J. Adolescent Social Cognitive and Affective Neuroscience: Past, Present, and Future. **Social Cognitive and Affective Neuroscience**, 7(1). 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/scan/nsr099>. Acesso em: 11 maio 2023.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1932-1994.

PIAGET, J. **Os procedimentos da educação moral**. In: PIAGET, J. Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1930] 1998. p. 25-58.

PITTMAN, L. D.; RICHMOND, A. Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. **The Journal of Experimental Education**, 75(4), 270–290, 2007.

PORTO, D. A moralidade da globalização. **Revista Latinoamericana de Bioética**, 10(2), 76-87, 2010.

POSTIGO, S.; SCHOEPS, K.; ORDÓÑEZ, A.; MONTOYA-CASTILLA, I. “¿Qué dicen los adolescentes sobre el *bullying*?”. **Anales de Psicología**, vol. 35, núm. 2, pp. 251-258. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.301201>. Acesso em: 14 ago. 2023.

POULIN, F.; BOIVIN, M. The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. **Developmental Psychology**, 36, 233–240, 2000.

POZZOLI, T.; GINI, G. Why Do Bystanders of Bullying Help or Not? A Multidimensional Model. **Journal of Early Adolescence**, v. 33, n. 3, p. 315–340, 2012.

PRATI G.; CICOGNANI E.; ALBANESI C. Psychometric Properties of a Multidimensional Scale of Sense of Community in the School. **Front. Psychol.** 8:1466. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01466>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PREZZA, M.; COSTANTINI, S.; CHIAROLANZA, V.; DI MARCO, S. La scala italiana del senso di comunità. **Psicologia della salute**, 3, 135–158, 1999.

PRONK, J. *et al.* Associations between Dutch and Indian adolescents' bullying role behavior and peer-group status: Cross-culturally testing an evolutionary hypothesis. **International Journal of Behavioral Development**, 41, 735–742. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0165025416679743>. Acesso em: 19 abr. 2023.

PRONK, J.; OLTROF, T.; ALEVA, E. A.; VAN DER MEULEN, M.; VERMANDE, M. M.; GOOSSENS, F. A. Longitudinal associations between adolescents' bullying-related indirect defending, outsider behavior, and peer-group status. **Journal of**

Research on Adolescence. Advance online publication. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jora12450>. Acesso em: 19 abr. 2023.

PRONK, J.; OLTHOF, T.; GOOSSENS, F.A.; KRABBENDAM, L. Differences in adolescents' motivations for indirect, direct, and hybrid peer defending. **Social Development** (Oxford, England), 28, 414 – 429, 2018.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

QUINN, S.; OLDMEADOW, J. A. Is the igeneration a 'we' generation? Social networking use among 9- to 13-year-olds and belonging. **British Journal of Developmental Psychology**, 31 (1), 136–142, 2013.

RAMOS, A. M. **Esses adolescentes de hoje... Podem sentir a necessidade das regras na escola?** In.: TOGNETTA, L.R.P; VICENTIN, V. F. (org.) Esses adolescentes de hoje ... o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014.

RAMSDEN, P. How the pandemic changed social media and George Floyd's death created a collective con- science. **The Conversation.** 2020, June. Disponível em: <https://theconversation.com/how-the-pandemic-changed-social-media-and-george-floyds-death-created-a-collective-conscience-140104>. Acesso em: 20 ago. 2023.

REICH, S.; RIEMER, M.; PRILLELTENSKY, I.; MONTERO, M. (ed.). **International Community Psychology. History and theories.** Springer, 2007.

RESNICK, A. **Adolescent Identity Development through Personal Narratives: Program Proposal** (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3463673), 2011.

RESNICK, M. D.; HARRIS, L. J.; BLUM, R. W. The impact of caring and connectedness on adolescent health and well-being. **Journal of Pediatrics and Child Health**, 29, S3–S9. 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1993.tb02257.x>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RESNICK, M. D.; BEARMAN, P. S.; BLUM, R. W.; BAUMAN, K. E.; HARRIS, K. M.; JONES, J.; UDRY, R. Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on adolescent health. **Journal of the American Medical Association**, 278(10), 823- 832, 1997.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RIGBY, K.; SLEE, P. **Children's attitudes toward victims.** In: TATTUM, D. (ed.). Understanding and managing bullying. Oxford: Heinemann School Management, 1993, p. 119–135.

RIGER, S.; LAVRAKAS, P. J. Community ties: Patterns of attachment and social interaction In urban neighborhoods. **American Journal of Community Psychology**, 9, 55-66, 1981.

RIGER, S.; LEBAILLY, R. K.; GORDON, M. T. Community ties and urbanites' fear of crime: An ecological investigation. **American Journal of Community Psychology**, 9, 653-665, 1981.

RODRIGUEZ-GARCÉS, C.; ESPINOSA-VALENZUELA, D.; PADILLA-FUENTES, G. Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. **Revista Colombiana de Educación**, (81), 103-121, 2021.

ROESER, R. W.; MIDGLEY, C.; URDAN, T. C. Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. **Journal of Educational Psychology**, 88(3), 408–422, 1996.

ROFFEY, S. Inclusive and exclusive belonging: The impact on individual and community wellbeing. **Educ. Child Psychol.** 2012, 30, 38–49.

ROJAS-ANDRADE, R.; CABELLO, P.; LEIVA BAHAMONDES, L.; CASTILLO, N. Adaptación psicométrica de la Escala de Sentido de Comunidad (SCI-II) en escuelas públicas chilenas. **Acta Colombiana de Psicología**, 22(1), 273-284. 2019. Disponível em: doi: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.13>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ROOK, K. S. Social support versus companionship: Effects on life stress, loneliness, and evaluations by others. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52, 1132-1147, 1987.

ROVAL, A. Building Sense of Community at a Distance. **International Review of Research in Open and Distance Learning**: 3, 1. April, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>. Acesso em: 01 ago. 2023.

RÚDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

RUSSO, R. **Tempo perdido**. Londres. EMI Group. Duração 5:01min, 1986.

RYAN, T.; ALLEN, K. A.; GRAY, D. L.; MCINERNEY, D. M. How social are social media? A review of online social behaviour and connectedness. **Journal of Relationship Research**, 8, E8. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/jrr.2017.13>. Acesso em: 03 jun. 2023.

SAGONE, E.; LICATA, L. Relazione tra adattamento interpersonale, disimpegno morale, bullismo e comportamento prosociale: una ricerca nella scuola media. **Giornale di Psicologia**, v. 3, n. 3, p. 247-254, 2009.

SAINIO, M.; VEENSTRA, R.; HUIJSING, G.; SALMIVALLI, C. Victims and their defenders: A dyadic approach. **International Journal of Behavioral Development**, n. 35, p. 144–151, 2010.

SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKIAINEN, A. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, 22, 1–15, 1996.

SALMIVALLI, C.; HUTTUNEN, A.; LAGERSPETZ, K. M. J. Peer networks and bullying in schools. **Scandinavian Journal of Psychology**, 38, 305–312, 1997.

SALMIVALLI, C. "Participant role approach to school bullying: implications for interventions", **Journal of Adolescence**, vol. 22, núm. 4, pp. 453-459. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SALMIVALLI, C.; ISAACS, J. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. **Child Development**, n. 76, p. 1161-1171, 2005.

SALMIVALLI, C. Bullying and the Peer Group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 15, n. 2, p. 112- 120, 2010.

SALMIVALLI, C.; PEETS, K. **Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. Agresividad Injustificada, Bullying Y Acoso Escolar**, p. 81-101, 2010.

SALMIVALLI, C. Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? **Theory Into Practice**, v. 53, n. 4, p. 286-292, out., 2014.

SALMIVALLI, C.; LANINGA-WIJNEN, L.; MALAMUT, S. T.; GARANDEAU, C.F. Bullying Prevention in Adolescence: Solutions and New Challenges from the Past Decade. **Journal of Research on Adolescent**, 31: 1023-1046. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jora.12688>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SANCHEZ, B.; COLON, Y.; ESPARZA, P. The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**. 34(6):619-628, 2005.

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R.; MENESINI, E. La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. **Anales de Psicología**, v. 28, n. 1, 2012.

SANTOS, N. C. P. **A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino: Para que a convivência ética seja valor**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/213976>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SARASON, S. B. **The psychological sense of community: Prospects for community psychology**. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

SARGENT, J.; WILLIAMS, R. A.; HAGERTY, B.; LYNCH-SAUER, J.; HOYLE, K. Sense of belonging as a buffer against depressive symptoms. **Journal of the American Psychiatric Nurses Association**, 8, 120-129, 2002.

SARI, M. Sense of School Belonging Among Elementary School Students. **Çukurova University Faculty of Education Journal**, 41(1), 1-11, 2012.

SARSOZA M.; URZUA, S. Bullying among Adolescents: the role of cognitive and non-cognitive skills. **NBER Working Paper**, n. 21631, out., 2015.

SCHREINDORFER, L.; LEARY, M. R. **Seeking acceptance versus avoiding rejection: Differential effects on emotion and behavior**. Trabalho apresentado na Meeting of the Southeastern Psychological Association, Norfolk, VA, 1996.

SCHWARTZ, S. H.; VERKASALO, M.; ANTONOVSKY, A.; SAGIV, L. Value priorities and social desirability: Much substance, some style. **British Journal of Social Psychology**, n. 36, p. 3-18, 1997.

SEIDMAN, G. Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. **Personality and Individual Differences**, 54 (3), 402–407. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.009>. Acesso em: 08 jul. 2023.

SELIGMAN, R. **The unmaking and making of self: Embodied suffering and mind–body healing in Brazilian Candomblé**. *Ethos*, 38(3), 297–320, 2010.

SENTSE, M.; KLURU, N.; VEENSTRA, R.; SALMIVALLI, C. A social network approach to the interplay between adolescents' bullying and likeability over time. **Journal of youth and adolescence**, 43, 1409-1420, 2014.

SERRA, E. Adolescência: perspectiva evolutiva. **Em Anais do VII Congresso INFAD** (pp. 24-28). Oviedo (Espanha), 1997.

SHARMA, A.; MALHOTRA, D. Social-psychological correlates of happiness in adolescents. **European Journal of Social Sciences**, 12(4), 651-61, 2010.

SHARP, S.; COWIE, H. **Counselling and supporting children in distress**. Sage, 1998.

SHAW, B. A.; KRAUSE, N.; CHATTERS, L. M.; CONNELL, C. M.; DAYTON, B. I. Emotional support from parents early in life, aging, and health. **Psychology and Aging**, 19(1), 4-12, 2004.

SHOCHET, I. M.; DADDS, M. R.; HAM, D.; MONTAGUE, R. School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, 35, 170 – 179, 2006.

SILVA, A. P.; TEIXEIRA, M. A.; SILVA, C. A. Pertencimento escolar e o tamanho da escola: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**, 47(1), 1-17. 2021. Disponível em: doi:10.1590/1517-9702/2021471061. Acesso em: 07 abr. 2023.

SILVA, L. O; BORGES, B. S. **Bullying nas escolas**. *Direito & Realidade*, v.6, n.5, p.27-40/2018.

SIRIN, S. R.; ROGERS-SIRIN, L. Exploring School Engagement of Middle-Class African American Adolescents. **Youth & Society**, 35(3), 323-340. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0044118X03255006>. Acesso em: 08 jul. 2023.

SJÖGREN, B.; THORNBERG, R.; WÄNSTRÖM, L.; GINI, G. Associations between individual and collective efficacy beliefs and students' bystander behavior. **Psychology in the Schools**, 57(11), 1710–1723. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.22412>. Acesso em 10 maio 2023.

SLATEN, C. D.; FERGUSON, J. K.; ALLEN, K. A.; BRODRICK, D. V.; WATERS, L. School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions. **The Educational and Developmental Psychologist**, 33(1). 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SLAVICH, G. M. Social safety theory: A biologically based evolutionary perspective on life stress, health, and behavior. **Annual Review of Clinical Psychology**, 16, 265–295. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045159>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SLAVICH, G. M.; O'DONOVAN, A.; EPEL, E. S.; KEMENY, M. E. Black sheep get the blues: A psychobiological model of social rejection and depression. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, 35(1), 39–45. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.01.003>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SMITH, J. D.; SCHEIDER, B. H.; SMITH, P. K.; ANANIADO, K. The effectiveness of whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research. **School Psychology Review**, v. 33, n. 4, p. 547-560, 2004.

SMITH, P. K. *et al.* **Relationship of children involved in bully-victim problems at school**. In: DUCK, S. (ed.) Understanding relationship process, v. 2, Newbury Park, C.A.: Sage Publications, 1993.

SMITH, P.K.; COWIE, H.; OLAFSSON, R. F.; LIEFOOGHE, A. P. D. Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen–Country International Comparison. **Child Development**, 73: 1119-1133. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SMITH, P. K. School Bullying. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 71, p. 81-98, 2013.

SØNDERGAARD, D. M. Bullying and social exclusion anxiety in schools. **British Journal of Sociology of Education**, v. 33, n. 3, p. 355–372, 2012.

SOUZA, R. A. **Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes**. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019.

SPERANZA, M. **Sentimento de pertença de adolescentes na interface com a saúde mental: uma revisão de escopo**. 2021. dissertação de mestrado, 98 paginas, a Universidade Federal de São Carlos, UFScar, 2021.

ST-AMAND, J.; GIRARD, S.; SMITH, J. Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. **IAFOR Journal of Education** Volume 5 – Issue 2 – Summer 2017, p. 105-199, 2017.

SUTTON, J.; SMITH, P. K.; SWETTENHAM, J. Bullying and “theory of mind”: a critique of the “social skills deficit” view of anti-social behavior. **Social developmental**, v. 8, p. 117-127, 1999.

SWEARER, S. M.; DOOL, B. Bullying in schools: an ecological framework. **Journal of Emotional Abuse**, v. 2, p. 7-23, 2001.

TANG, C. *et al.* Impact of online learning on sense of belonging among first year clinical health students during COVID-19: student and academic perspectives. **BMC Medical Education**, 23(1), 100, 2023.

TANTI, C.; STUKAS, A. A.; HALLORAN, M. J.; FODDY, M. Social Identity Change: Shifts in Social Identity during Adolescence. **Journal of Adolescence**, 34(3). 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.012>. Acesso em: 23 ago. 2023.

TARTAGLIA, S. A preliminary study for a new model of sense of community. **Journal of Community Psychology**, 34, 25–36, 2006.

TAYLOR, C. **As Fontes do Self: a construção da identidade moderna**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

THORNBERG, R.; LANDGREN, L.; WIMAN, E. “‘It depends’: A qualitative study on how adolescent students explain bystander intervention and non-intervention in bullying situations”, **School Psychology International**, vol. 39, núm. 4. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0143034318779225>. Acesso em: 19 ago. 2023.

THORNBERG, R.; WÄNSTRÖM, L.; ELMELID, R.; JOHANSSON, A.; MELLANDER, E. Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. **Social Psychology of Education**, 23(3), 563–581. 2020.

TIAN, J.; ZHANG, M.; ZHOU, H.; WU, J. College satisfaction, sense of achievement, student happiness and sense of belonging of freshman in Chinese private colleges: mediation effect of emotion regulation. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. 18:11736, 2021.

TINTO, V. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. University of Chicago Press, 1987.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos sistemas de apoio entre iguais (SAIs) em instituições escolares brasileiras e espanholas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1498-1523, 2020.

TOGNETTA, L. R. P. **A Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia/USP, São Paulo, 2005a.

TOGNETTA, L. R. P. **Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos**. In: PONTES, A.; DE LIMA, V. S. Construindo saberes em educação. Porto Alegre: Zouk, 2005b.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática. Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n.02, 181-188, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Estamos em conflito: eu, comigo, e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas.** In: Escola, conflitos e violência. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas.** In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C.: Escola, conflitos e violências. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009. (é o mesmo do anterior?)

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade.** Campinas (SP): Fapesp/Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. L. **Cyberbullying: quando a violência é virtual – um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes.** In: GUIMARAES, Á.; PACHECO, Z. Caderno de resumos do I Seminário Violar: Problematicando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP. 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. Educação. **Revista do Centro de Educação.** v. 35, n. 3, p. 449-463, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; PEREIRA, C. D. P.; VIEIRA, M. B.; BERTOLOTO, R.; BONTURI, C. **Bullying nas escolas públicas: pensando o fenômeno com foco no alvo.** In: GUIMARAES, Á. M.; PACHECO E ZAN, D. D. Anais [...] I Seminário Violar: Problematicando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010. CDROM ISSN: 2178-1028.

TOGNETTA, L. R. P. **Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação: contribuições da Psicologia Moral.** In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. R. P. **Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente.** In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.) É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação Unicamp, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. L. **Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si.** Nuances, v. 23, n. 24, p. 164-180, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. **Bullying como um problema moral: representações de si e desengajamentos morais de adolescentes envolvidos em situação de violência entre pares.** Relatório de pesquisa de Pós-doutorado, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Revista Estudos em Avaliação Educacional,** v. 24, n. 56, p. 106-137, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ROSÁRIO, P. Bullying e suas dimensões psicológicas em adolescentes. **International Journal of Developmental and Educational Psychology,** 2014.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ROSÁRIO, P.; ALONSO, N. Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. **Estudios e investigación en psicología y educación**, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 30-34, 2015.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* **Desengajamento moral e bullying: desafios da convivência na escola**. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; TOGNETTA, L. R. P. (org.). Desengajamento moral: Teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. A. Bullying, um problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales. **Revista Educación**, n. 373, jul./set., 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ROSÁRIO, P. Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones Morales. **Revista de educación**, n. 373, p. 9-34, 2016. (é o mesmo do anterior?)

TOGNETTA, L. R. P.; KNOENER, D. F.; BOMFIM, S. A. B.; DE NADAI, S. T. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.12, p.1880-1900, 2017.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 1880-1900, jul. 2017. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10036>. Acesso em: 02 out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10036>. (é o mesmo do anterior?)

TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**. Americana: Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Passo a Passo da implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais: As Equipes de Ajuda**. Americana: Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; BOMFIM, S. AP. B.; DE NADAI, S. T.; CARNEIRO, C. G.; KNOENER, D. F.; MATOS, A. L. A.; LAHR, T. B. S.; BARROS, F. I.; DUARTE, L. M.; ZAMBIANCO, D. P.; BERLINI, F. A.; OLIVEIRA, V. H. H. **Mapa de mim: propostas de atividades**. Americana: Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, L. R. P. **Quando a preocupação é compartilhada: intervenções aos casos de bullying**. Americana: Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; AVILÉS, José Maria M.; KNOENER, Darlene Ferraz; MATOS, Ana Luiza Aparecida de; BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. Positive coexistence and bullying prevention: the contributions of the support system between equals – a study between the spanish and brazilian experiences. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1–20, 2020. DOI: 10.20952/revtee.v13i32.14391. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14391>. Acesso em: 2 out. 2023.

TOGNETTA, L. R. P.; OLIVEIRA, V. H. H.; BOMFIM, S. A. B. Adesão à valores morais entre envolvidos em situações de bullying. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v.

27, n. 1, p. 98-119, jun. 2021. ISSN 2448-0215. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250284>. Acesso em: 30 jun. 2021.

TOGNETTA, L. R. P.; OLIVEIRA, V. H. H.; BOMFIM, S. A. B. Adesão a valores morais entre envolvidos em situações de bullying. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 98-119, jun. 2021. ISSN 2448-0215

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P.; KNOENER, D. F.; FODRA, S. M.; SOUZA, R. A.; BOMFIM, S. A. B.; BARROS, F. I.; BONI, L. G.; SANTOS, N. C. P.; LAHR, T. B. S.; QUEIROZ, D. M.; DUARTE, L. M.; FIORANELLI NETO, M.; OLIVEIRA, V. H. H. **A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais**. Relatório Final apresentado à Fundação Itaú Social e à Fundação Carlos Chagas no edital de pesquisas: Anos finais do ensino fundamental – adolescências, qualidade e equidade na escola pública, conduzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da Unesp. Americana: SP, 2022.

TOMOVA, L.; ANDREWS, J. L.; BLAKEMORE, S. J. The importance of belonging and the avoidance of social risk taking in adolescence. **Developmental Review**. v. 61, 2021, 100981, ISSN 0273-2297. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100981>. Acesso em: 14 maio 2023.

TRAMPE, D.; QUOIDBACH, J.; TAQUET, M. **Emotions in everyday life**. PloS One, 10(12), e0145450. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145450>. Acesso em: 09 ago. 2023.

TWENGE, J. M.; BAUMEISTER, R. F. **Social exclusion increases aggression and self-defeating behavior while reducing intelligent thought and prosocial behaviour**. In Social psychology of inclusion and exclusion (pp. 45–64). Psychology Press, 2004.

UWAH, C. J.; MCMAHON, H. G.; FURLOW, C. F. School Belonging, Educational Aspirations, and Academic Self-Efficacy among African American Male High School Students: Implications for School Counselors. **Professional School Counseling**, 11(5). 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2156759X0801100503>. Acesso em: 11 jul. 2023.

VAILLANCOURT, T., BRITTAIN, H.L., MCDUGALL, P. *et al.* Longitudinal Links Between Childhood Peer Victimization, Internalizing and Externalizing Problems, and Academic Functioning: Developmental Cascades. **J Abnorm Child Psychol** 41, 1203–1215 (2013). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9781-5>. Acesso em: 08 jun. 2023.

VAN DER PLOEG, R.; STEGLIJ, C.; VEENSTRA, R. A abordagem do grupo de apoio no programa antibullying holandês KiVa: efeitos na vitimização, defesa e bem-estar na escola. **Educational Research**, v. 58, n. 3, p. 221–236, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1184949>. Acesso em: 14 set. 2024.

VELDIN, M.; KOZINA, A. **Adolescents sense of belonging at school: the role of empathy and individual characteristics**. Age, 15(1.232), 0-024, 2022.

VELDMAN, J.; VAN LAAR, C.; THOMAN, D. B.; VAN SOOM, C. Where will I belong more? The role of belonging comparisons between STEM fields in high school girls' STEM interest. **Social psychology of education**, 24(5), 1363-1387, 2021.

VICENTIN, V. F. **Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013.

VIEIRA, F. H. M.; ALEXANDRE, H. P.; CAMPOS, V. A.; LEITE, M. T. de S. **Impactos do bullying na saúde mental do adolescente**. *Ciência ET Práxis*, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–104, 2020.

VIENO, A.; SANTINELLO, M.; PASTORE, M.; PERKINS, D. D. Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. **American Journal of Community Psychology**, 39(1), 177. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9095-2>. Acesso em: 30 jul. 2023.

VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. **Fundamentos da escola significativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2. ed., 2013.

VINHA, T. P. **A linguagem do educador**. In: O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2003.

VINHA, T. P. *et al.* **Da escola para a vida em sociedade, o valor da convivência democrática**. In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org). *Coleção Valores Sociomoraes: reflexões para a Educação*. Americana-SP: Adonis, 2017.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; MORO, A.; ARAGAO, A. M. F.; MORAIS, A. O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Educação e Cultura Contemporânea**, v.15, p.163 – 186, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1830/47965046>. Acesso em: 15 abr. 2023.

VINHA, Telma Pileggi *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: D3e, 2023.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. **A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética**. 2020. 1 recurso online (318 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638796>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VOELKL, K. E. School warmth, student participation, and achievement. **Journal of Experimental Education**, 63, 127–138, 1997.

VOLK, Anthony; FARRELL, Ann; FRANKLIN, Prarthana; MULARCZYK, Kimberly; PROVENZANO, Daniel. Adolescent bullying in schools: An evolutionary perspective. In: D. Geary y D. Berch (coord.), **Evolutionary Perspectives on Child**

Development and Education. Evolutionary Psychology, Nueva York: Springer, Cham, pp. 167-191. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-07>. Acesso em: 23 ago. 2023.

WAASDORP, Tracy; BRADSHAW, Catherine. Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying, **School Psychology Review**, vol. 47, núm. 1, pp. 18-33. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0081.V47-1>. Acesso em: 11 maio 2023.

WALTON, G. W.; COHEN, G. L. **A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students**. *Science*, 331(6023), 1447–1451. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1126/science.1198364>. Acesso em: 18 abr. 2023.

WALTON, G. M. The new science of wise psychological interventions. **Current Directions in Psychological Science**, 23(1), 73–82. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0963721413512856>. Acesso em: 14 ago. 2023.

WALTON, G. M.; BRADY, S. T. **The many questions of belonging**. In A. Elliot, C. Dweck, & D. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 272–293). Guilford Press, 2017.

WANG, M. T.; ECCLES, J. S. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement from Middle to High School. **Child Development**, 83(3). 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>. Acesso em: 11 jul. 2023.

WASSERMANN, S. **Brincadeiras sérias na escola primária**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.

WEISS, R. S. **Loneliness: The experience of emotional and social isolation**. Cambridge, MA: MIT Press, 1973.

WELLMAN, B. **The community question: Intimate ties in East York** (Research paper No. 90). Toronto, Canada: Center for Urban and Community Studies, University of Toronto, 1977. 2. Skogan, W. The Center for Urban Affairs random-digit dialing telephone survey. Evanston, Ill.: Center for Urban Affairs, Northwestern University, 1978.

WENTZEL, K. R. Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. **Journal of Educational Psychology**, 90(2), 202–209, 1998.

WHITING, E. F.; NASH, S. Be yourself, but don't be weird: conformity, performance, and contradictions in early adolescent students advice for belonging at school. **Journal of Youth Studies**, 1-24, 2023.

WHITLOCK, J. L. Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. **Applied Developmental Science**, 10, 13–29, 2006.

WILLIAMS, S. G.; LANGHINRICHSEN-ROHLING, J.; WORNELL, C.; FIN- NEGAN, H. Adolescents transitioning to high school: Sex differences in bullying victimization associated with depressive symptoms, suicide ideation, and suicide attempts. **The**

Journal of School Nursing, 1–13. 2017. Disponível em: doi 10.1177/1059840516686840. Acesso em: 25 jul. 2023.

WILLIAMS, S.; SCHNEIDER, M.; WORNELL, C.; LANGHINRICHSEN-ROHLING, J. Student's Perceptions of School Safety: It Is Not Just About Being Bullied. **The Journal of School Nursing**. 2018, Vol. 34(4) 319-330.

WILLMS, J. D. **Student engagement at school: a sense of belonging and participation: results from PISA 2000**. Retrieved from the Organisation for Economic Co-operation and Development. 2003. website: <http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

WILSON, D.; ELLIOTT D. The interface of school climate and school connectedness: an exploratory review and study. Paper presented at: **Wingspread Conference on School Connectedness**, Racine, WI. 2003, June.

WINGSPREAD DECLARATION ON SCHOOL CONNECTIONS. **Journal of School Health**, 74 (7), 233–234, 2004.

WREGE, M. G.; ANDRADE, B. G.; ARANHA, G. C.; LOURENCETTI, N. S. S. A. A linguagem do educador e a autonomia moral. Schème – **Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 6, n. 2, p. 115-132, ago-dez 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4655>. Acesso em: 17 jun. 2023.

WREGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação: contribuições da psicologia moral**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322112>. Acesso em: 10 abr. 2023.

WRIGHT, M.F.; WACHS, S. Adolescents' Psychological Consequences and Cyber Victimization: The Moderation of School-Belongingness and Ethnicity. **Int. J. Environ. Res. Public Health** 2019, 16, 2493. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph16142493>. Acesso em: 14 maio 2023.

WU, W. C.; LUU, S.; LUH, D. L. Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: **A population-based study**. **BMC Public Health**, v. 16, p. 1066, 2016.

XIAODAN, Z. **The Effect of Teacher-Student Relationship on Middle School Students Being Bullied: The Mediating Role of School Belonging**. The Key Laboratory of Applied Psychology, School of Educational Science, Chongqing Normal University, Chongqing, 2021.

XIE, H.; FARMER, T. W.; CAIRNS, B. D. Different forms of aggression among inner-city African-American children: Gender, configurations and school social networks. **Journal of School Psychology**, v. 41, p. 355–375, 2003. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/s0022-4405\(03\)00086-4](http://dx.doi.org/10.1016/s0022-4405(03)00086-4). Acesso em: 15 set. 2024.

XIE, H.; NGAI, S. Participant roles of peer bystanders in school bullying situations: Evidence from Wuhan, China, **Children and Youth Services Review**, vol. 110. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104762>. Acesso em 08 ago. 2023.

YANG, S.; KIM, D. Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations, **Medicine**, vol. 96, núm. 32. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/md.00000000000007757>. Acesso em: 21 jun. 2023.

YÜKSEL, Z. Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet düzeyi, **Dini Araştırmalar**, 23(57):173-194, 2020.

ZHOU, X.; PARK, C.; KIM, A.; LEE, R.; WANG, C. **Do cross-race friendships with majority and minority peers protect against the effects of discrimination on school belonging and depressive symptoms?** 2024. Disponível em: [10.31219/osf.io/4b8y7](https://osf.io/4b8y7). Acesso em: 20 jan. 2025.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO COMPLETO

PERTENCER E ESPERANÇAR:
COMBATENDO O BULLYING, O RACISMO MODERNO E O SOFRIMENTO EMOCIONAL

Pesquisa acadêmica




Financiamento



Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional

Você, adolescente, está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa chamada **"Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional"**, desenvolvida por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara/SP.

Nosso objetivo com esta pesquisa é verificar se há alguma relação entre o sentimento de pertencimento, o sofrimento emocional, o racismo moderno, a esperança e o bullying. Você topa nos ajudar?

Sua participação é voluntária, é você quem vai decidir participar ou não, mesmo que o (a) responsável por você tenha autorizado (ele ou ela recebeu também um documento explicando a pesquisa para autorizar ou não sua participação). Mas vale salientar que sua participação, respondendo a questões simples do cotidiano ou o que você pensa sobre determinados assuntos ou situações, pode nos ajudar - e muito! - a compreender questões importantes para vocês e, consequentemente, nos ajudar a refletirmos sobre o que a escola pode fazer para melhorar a convivência entre vocês.

Outras pessoas poderão saber que você está participando de uma pesquisa? Não! As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto as pesquisadoras, poderão ter acesso a essas informações. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar, mesmo porque você nem precisará informar seu nome, endereço ou documento, apenas alguns dados pessoais como nome da escola em que estuda, idade, série e raça, mas, ainda assim, esses dados não são capazes de identificá-lo (a). Se em algum momento do questionário você se sentir desconfortável, incomodado (a) ou envergonhado (a), poderá desistir de sua participação sem nenhum prejuízo a você. Você será acompanhado (a) por um adulto responsável que lhe garantirá esse direito, caso decida por isso. Este mesmo adulto poderá sanar dúvidas que surgirem ao longo de sua participação.

Este questionário que você irá responder foi submetido a um Comitê de Ética, que o aprovou e a pesquisa respeitou as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Os dados, os seus e de tantos outros adolescentes, serão utilizados apenas para os fins de pesquisa. Eles serão armazenados em dispositivo próprio, não em "nuvens", para que minimize a possibilidade de vazamento de dados. Esses dados serão publicados em artigos acadêmicos e ficarão disponíveis para acesso público.

Pesquisadoras(es) responsáveis:

Deise Maciel de Queiroz: dm.queiroz@unesp.br

Sanderli Ap. Bicudo Bomfim: sanderli.bicudo@unesp.br

Vitória Hellen Holanda Oliveira: vitoria.hellen@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (19) 98457-5253.



Pesquisa acadêmica



Financiamento



Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional

sanderli.bicudo@gmail.com [Mudar de conta](#)

Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Sobre você...

Não se preocupe! Os dados que solicitaremos nesta seção não são capazes de te identificar. Servem apenas para caracterização do perfil.

Em qual escola você estuda? *

Escolher

1) Sua escola é: *

- ☐ Pública Municipal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Particular

2) Sua escola tem "Equipe de Ajuda"? *

(Equipe de Ajuda é um grupo de alunos e alunas que foram escolhidos pelos colegas para atuar nas questões de convivência na escola. Atenção: não é grêmio e nem representante de classe)

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

3) Você faz parte da Equipe de Ajuda da sua escola? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Minha escola não tem Equipe de Ajuda

4) Quantos anos você tem? *

- ☐ 12 anos
 - ☐ 13 anos
 - ☐ 14 anos
 - ☐ 15 anos
 - ☐ 16 anos
 - ☐ 17 anos ou mais
-

5) Em que ano você estuda? *

- ☐ 7º ano
 - ☐ 8º ano
 - ☐ 9º ano
-

6) Qual é a sua cor/raça? *

- ☐ Branca
 - ☐ Preta
 - ☐ Parda
 - ☐ Amarela (oriental)
 - ☐ Indígena
 - ☐ Eu prefiro não responder
 - ☐ Eu não sei responder
-

7) Assinale a sua condição: *

- ☐ Não tenho deficiência
 - ☐ Tenho alguma deficiência (auditiva, surdez, física, visual, cegueira, intelectual, TEA - Transtorno do Espectro Autista, AH/SD - Altas Habilidades / Superdotação, Síndrome de Down e TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)
 - ☐ Prefiro não responder
 - ☐ Não sei responder
-

8) Qual o seu gênero? *

- ☐ Mulher
- ☐ Mulher trans
- ☐ Homem
- ☐ Homem trans
- ☐ Não-binário
- ☐ Prefiro não responder

PERTENCER E ESPERANÇAR:

COMBATENDO O BULLYING, O RACISMO MODERNO E O SOFRIMENTO EMOCIONAL

Pesquisa acadêmica



Financiamento



Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional

sanderli.bicudo@gmail.com [Mudar de conta](#)

☞ Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Pense na convivência com os colegas e assinale se estas situações aconteceram com você nos ÚLTIMOS TRÊS MESES...

Pense na convivência com os colegas e assinale se estas situações aconteceram com você nos **ÚLTIMOS TRÊS MESES...**

	Nunca	Uma única vez	Muitas vezes / Quase todo dia	Sempre / Todo dia
9) Eu apanhei ou fui xingada(o), ameaçada(o), excluída(o), zoadada(o) e apelidada(a) por alguns(as) colegas da escola.	☐	☐	☐	☐
10) Eu bati ou xinguei, ameacei, exclui, zoei e coloquei apelido em alguns(as) colega da escola.	☐	☐	☐	☐
11) Eu vi alguém batendo ou xingando, ameaçando, excluindo, zoadando e colocando apelidos em alguns(as) colegas da escola.	☐	☐	☐	☐

Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional

sanderli.bicudo@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Pensando ainda em situações de *bullying*... quando você observa como espectadora/espectador os atos de intimidação sobre outras/outros colegas, com que frequência você faz...

Pensando ainda em situações de *bullying*... quando você observa como espectador(a) os atos de intimidação sobre outros colegas, com que frequência você faz... *

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
12) Nada, finjo que não vejo.	☐	☐	☐	☐
13) Nada, não tomo partido de ninguém.	☐	☐	☐	☐
14) Nada, mas acho que deveria fazer alguma coisa.	☐	☐	☐	☐
15) Conforto a vítima ou a incentivo a procurar alguém que possa ajudá-la.	☐	☐	☐	☐
16) Aviso um adulto que possa intervir na situação.	☐	☐	☐	☐
17) Tento fazer com que parem a intimidação.	☐	☐	☐	☐
18) Eu me aproximo para assistir o que está acontecendo.	☐	☐	☐	☐
19) Dou risada.	☐	☐	☐	☐
20) Estimulo a situação dizendo "Isso mesmo", "vai!.."	☐	☐	☐	☐

33) Posso realmente ser eu mesma/mesmo nesta escola. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

34) As professoras/professores desta escola me respeitam. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

35) As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

36) Eu gostaria de estar em uma escola diferente. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

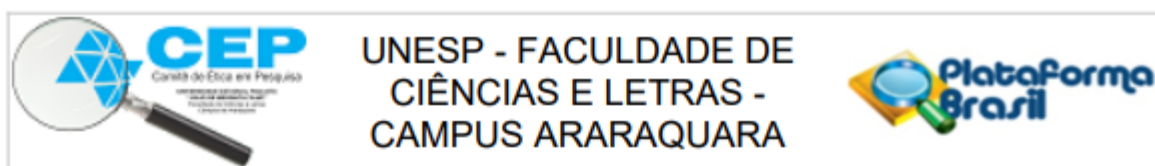
37) Sinto orgulho de pertencer a esta escola. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

38) Outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Direitos Humanos em alerta: o sentimento de pertencimento e a adesão aos valores morais na compreensão do racismo moderno

Pesquisador: Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68260523.8.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.061.972

Apresentação do Projeto:

Conforme consta do Projeto de Pesquisa, considerando que o racismo "moderno" está presente nas relações estabelecidas entre os adolescentes nas escolas, e partir dele a exclusão e as possíveis dificuldades de "pertencimento daqueles que são subjugados por seus pares como diferentes", parecendo ser o racismo um "indicador da ausência de valores morais na escolha de sujeitos que vêm seus pares com menor valor", pesquisa proposta pretende responder à seguinte questão: "existirá uma correspondência entre o sentimento de pertencimento, a adesão aos valores morais e o racismo moderno?". A amostra, "escolhida por conveniência, contará com a participação de 500 alunos e alunas do 7º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares. O instrumento utilizado será um questionário aplicado de maneira on-line contendo quatro seções: 1. itens relacionados ao perfil dos respondentes; 2. itens relacionados ao sentimento de pertencimento; 3. itens relacionados a adesão ao valor do respeito; 4. itens relacionados ao racismo moderno".

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o Projeto de Pesquisa, os objetivos da investigação são:

"- identificar como é a percepção dos e das adolescentes sobre o sentimento de pertencimento; verificar se existe correspondência entre o sentimento de pertencimento e a variável raça; verificar se existe correspondência entre o

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 6.061.972

sentimento de pertencimento e a variável gênero; investigar como se dá o racismo moderno entre adolescentes; verificar se existe correspondência entre o racismo moderno e a variável raça; verificar se existe correspondência entre o racismo moderno e a variável gênero; verificar o modo de adesão ao valor moral do respeito em adolescentes; verificar se existe correspondência entre a adesão ao valor do respeito e a variável raça; verificar se existe correspondência entre a adesão ao valor do respeito e a variável gênero; 10. verificar se há correspondências entre o sentimento de pertencimento, a adesão ao respeito e o racismo moderno na percepção de adolescentes; verificar se há correspondência entre o sentimento de pertencimento, o racismo moderno e a variável raça; verificar se há correspondência entre o sentimento de pertencimento, o racismo moderno e a variável gênero; validar um instrumento de medida do racismo moderno entre adolescentes; Validar um instrumento de medida do sentimento de pertencimento entre adolescentes brasileiros"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com as Informações Básicas sobre o Projeto, "Nenhum dos procedimentos usados oferece danos à dignidade ou integridade física do ou da adolescente, embora haja a possibilidade de, em algum momento, ele ou ela sentir-se desconfortável, embaraçado (a) ou envergonhado (a). Por este motivo, caso sinta-se incomodado ou incomodada poderá desistir de sua participação a qualquer momento do questionário, sem dano algum, mesmo que seu ou sua responsável tenha concordado com sua participação. Vale lembrar que não é necessário identificação, como nome, endereço ou documento para responder ao questionário"

Quanto aos benefícios, nas Informações Básicas do Projeto consta que "Não haverá benefício direto algum ao participante ou a seu (sua) responsável. No entanto, a participação do ou da adolescente, certamente, trará ganhos significativos à compreensão do sentimento de pertencimento, da adesão aos valores e do racismo moderno. Com base nesses dados, poderá se construir uma reflexão necessária para as ações de instituições educativas, em nosso caso a escola, para formar valores que visem diminuir o racismo em nossa sociedade".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

"Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

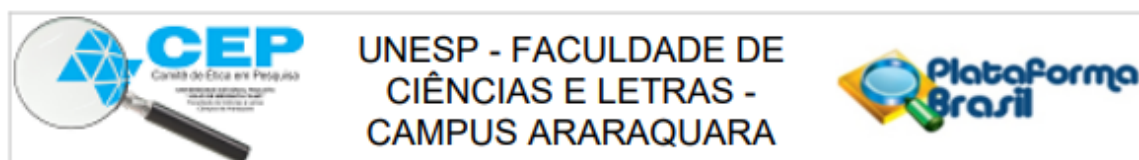
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.061.972

Recomendações:

"Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificados problemas éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp manifesta-se, "ad referendum" do colegiado, pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085421.pdf	07/03/2023 14:46:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	InstrumentoDoutorado_Comite_de_Etica_SanderliBomfim.pdf	06/03/2023 23:35:34	Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutorado_Comite_de_Etica_SanderliBomfim.pdf	06/03/2023 23:35:00	Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_COMITE_SANDERLIBOMFIM_Assinada.pdf	06/03/2023 23:34:22	Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Comite_de_Etica_SanderliBomfim.pdf	06/03/2023 23:33:38	Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Comite_de_Etica_SanderliBBomfim.pdf	06/03/2023 23:33:28	Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

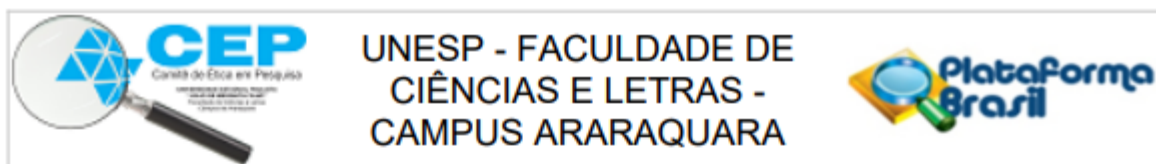
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.061.972

ARARAQUARA, 16 de Maio de 2023

Assinado por:
Luciana Massi
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) pai, mãe ou responsável,

Seu filho ou sua filha está sendo convidado(a) para participar da seguinte pesquisa: **"Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo e o sofrimento emocional"**, desenvolvida por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras do campus de Araraquara/SP.

Este questionário que ele ou ela responderão foi submetido a um Comitê de Ética (CAEE 68268823.1.0000.5400; 68260523.8.0000.5400; 68243723.6.0000.5400) que o aprovou segundo os critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos (resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde) e a pesquisa respeitou as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Esta pesquisa tem por objetivos investigar as frequências e as possíveis correspondências entre bullying, sofrimento emocional, o sentimento de esperança e de pertencimento e o racismo entre adolescentes. Ela será realizada por meio de um questionário online com perguntas fechadas que será respondido, sem custo algum, de forma virtual no ambiente escolar em um horário disponibilizado pela coordenação e professores da escola a fim de não prejudicar a rotina escolar. Vale lembrar que não é necessária identificação de nenhum aluno ou aluna.

Você, ele ou ela tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa. O tempo para responder ao questionário será de cerca de 20 minutos.

Seu filho ou sua filha podem se sentir desconfortáveis ou embaraçados(as) / envergonhados(as), contudo, nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à integridade física deles ou delas. Ao responderem o questionário estarão sendo acompanhados (as) por um responsável da pesquisa a fim de sanar quaisquer dúvidas que possam surgir ou, também, de assegurar que, caso não queiram participar, possam desistir sem prejuízo algum. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras ou com a instituição.

No entanto, ao participarem dessa pesquisa, os adolescentes e as adolescentes estarão contribuindo de forma bastante significativa para propiciar a construção de estratégias mais eficazes de resolução dos problemas relacionados à convivência intra e interpessoal no ambiente escolar.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O armazenamento dos dados de pesquisa será efetuado sob a responsabilidade das pesquisadoras, garantindo a privacidade, o sigilo, a confidencialidade e o anonimato dos (as) participantes. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no e-mail indicado a seguir no qual constam os e-mails das pesquisadoras responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Para garantir que sua(s) filha(s) ou filho(s) participe(m) da pesquisa, precisaremos que você nos informe o nome completo e série dela(s) ou dele(s). Mas não se preocupe! É apenas para sabermos quem poderá responder. Quando sua filha(s) ou filho(s) estiver(em) respondendo à pesquisa, ela(s) ou ele(s) não terão qualquer tipo de identificação. Além disso, pediremos seu e-mail para encaminhar uma cópia deste termo com o contato das responsáveis pela pesquisa.

E-mail:

Qual escola em que sua(s) filha(s) ou filho(s) estuda(m):

Filha ou filho 1

Ano em que estuda?

Filha ou filho 2

Ano em que estuda?

Filha ou filho 3

Ano em que estuda?

Se houver mais de três filhas ou filhos estudando nessa escola, nesses anos (7º, 8º e 9º), escreva nome e ano abaixo:

Pesquisadoras(es) responsáveis:

Deise Maciel de Queiroz: dm.queiroz@unesp.br

Sanderli Ap. Bicudo Bomfim: sanderli.bicudo@unesp.br

Vitória Hellen Holanda Oliveira: vitoria.hellen@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (19) 98457-5253.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação da(s) minha(s) filha(s) ou filho(s) na pesquisa e concordo com sua participação. De forma livre e esclarecida, manifesto a concordância da participação do meu filho ou filha na pesquisa. As(os) pesquisadoras(es) me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara.

[] Concordo com a participação da(s) minha(s) filha(s) ou filhos(os) na pesquisa.

[] Não concordo com a participação da(s) minha(s) filha(s) ou filhos(os) na pesquisa.

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Adolescente

Você, adolescente, está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa chamada "Pertencer e esperar: combatendo o bullying, preconceito racial e sofrimento emocional", desenvolvida por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara/SP.

Nosso objetivo com esta pesquisa é verificar se há alguma relação entre o sentimento de pertencimento, o sofrimento emocional, o racismo moderno, a esperança e o bullying. Você topa nos ajudar?

Sua participação é voluntária, é você quem vai decidir participar ou não, mesmo que o (a) responsável por você tenha autorizado (ele ou ela recebeu também um documento explicando a pesquisa para autorizar ou não sua participação). Mas vale salientar que sua participação, respondendo a questões simples do cotidiano ou o que você pensa sobre determinados assuntos ou situações, pode nos ajudar - e muito! - a compreender questões importantes para vocês e, consequentemente, nos ajudar a refletirmos sobre o que a escola pode fazer para melhorar a convivência entre vocês.

Outras pessoas poderão saber que você está participando de uma pesquisa? Não! As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto as pesquisadoras, poderão ter acesso a essas informações. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar, mesmo porque você nem precisará informar seu nome, endereço ou documento, apenas alguns dados pessoais como idade, série e raça. Se em algum momento do questionário você se sentir desconfortável, incomodado (a) ou envergonhado (a), poderá desistir de sua participação sem nenhum prejuízo a você. Você será acompanhado (a) por um adulto responsável que lhe garantirá esse direito, caso decida por isso. Este mesmo adulto poderá sanar dúvidas que surgirem ao longo de sua participação..

Os dados, os seus e de tantos outros adolescentes, serão utilizados para os fins de pesquisa.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. e-mail: gepem.unesp@gmail.com

Araraquara, _____ de _____ de 2023.

Eu entendi que a pesquisa é sobre a convivência nas escolas.

[] Concordo com a minha participação na pesquisa.

[] Não concordo com a minha participação na pesquisa.

APÊNDICE E – CARTA DE ORIENTAÇÃO AOS APLICADORES DA PESQUISA



Financiamento:

Olá educadora, olá educador,

Antes de mais nada um vídeo para vocês:

<https://drive.google.com/file/d/1WqRDqbQVIZSMNEeGEflzc05buEr96Ynp/view?usp=sharing>

Estamos muito agradecidas por aceitarem colaborar com nossa pesquisa **“Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional”**. Mas para mantermos o rigor acadêmico, será preciso que vocês estejam cientes de algumas orientações:

1 – QUEM DEVE RESPONDER?

- Ela é destinada a alunas e alunos dos 7º, 8º e 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2 – A PARTIR DA AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA (EM CARÁTER DE DIAGNÓSTICO INTERNO) OU DOS FAMILIARES (ATRAVÉS DO TCLE) ... É SÓ COMEÇAR?

- As(os) estudantes deverão preencher a pesquisa, que se encontra no Google Forms, através do link: <https://forms.gle/XjU6nCADLYHiCJZr9>
- Vale lembrar que essa pesquisa precisa ser respondida na escola, com o acompanhamento de um adulto responsável, que deverá seguir as orientações abaixo:
 - a. Dizer-lhes que antes de começar a responder o questionário, há um **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**, que precisa ser preenchido por elas e eles. E, também, que só prosseguirão com o preenchimento do formulário se assinalarem que concordam em participar, como na imagem a seguir (caso assinalem que não concordam, aparecerá a opção "enviar" e se encerrará o formulário):
 - b. Garantir-lhes que não haverá nenhum prejuízo se não quiserem participar, mas que a participação deles e delas é importante para compreendermos melhor questões relacionadas ao sofrimento emocional, ao bullying, ao racismo, ao pertencimento e a esperança em adolescentes.

Financiamento:



- c. Lembrá-las(los) que **O ANONIMATO** é garantido e que não precisarão colocar nome ou documento algum na pesquisa, apenas sua idade, série (não precisarão nem colocar a turma à qual pertencem, se é A, B ou C, por exemplo) e raça.
- d. E quanto às questões que responderão, não há certo ou errado. Precisamos apenas que as (os) estudantes respondam todas as questões com muita sinceridade.
- e. Caso haja alguma dúvida, o adulto que estiver acompanhando a pesquisa, poderá saná-la na compreensão de alguma questão, mas nunca indicando a resposta.

Preenchimento do questionário pelas/pelos estudantes: até 30 de abril de 2024

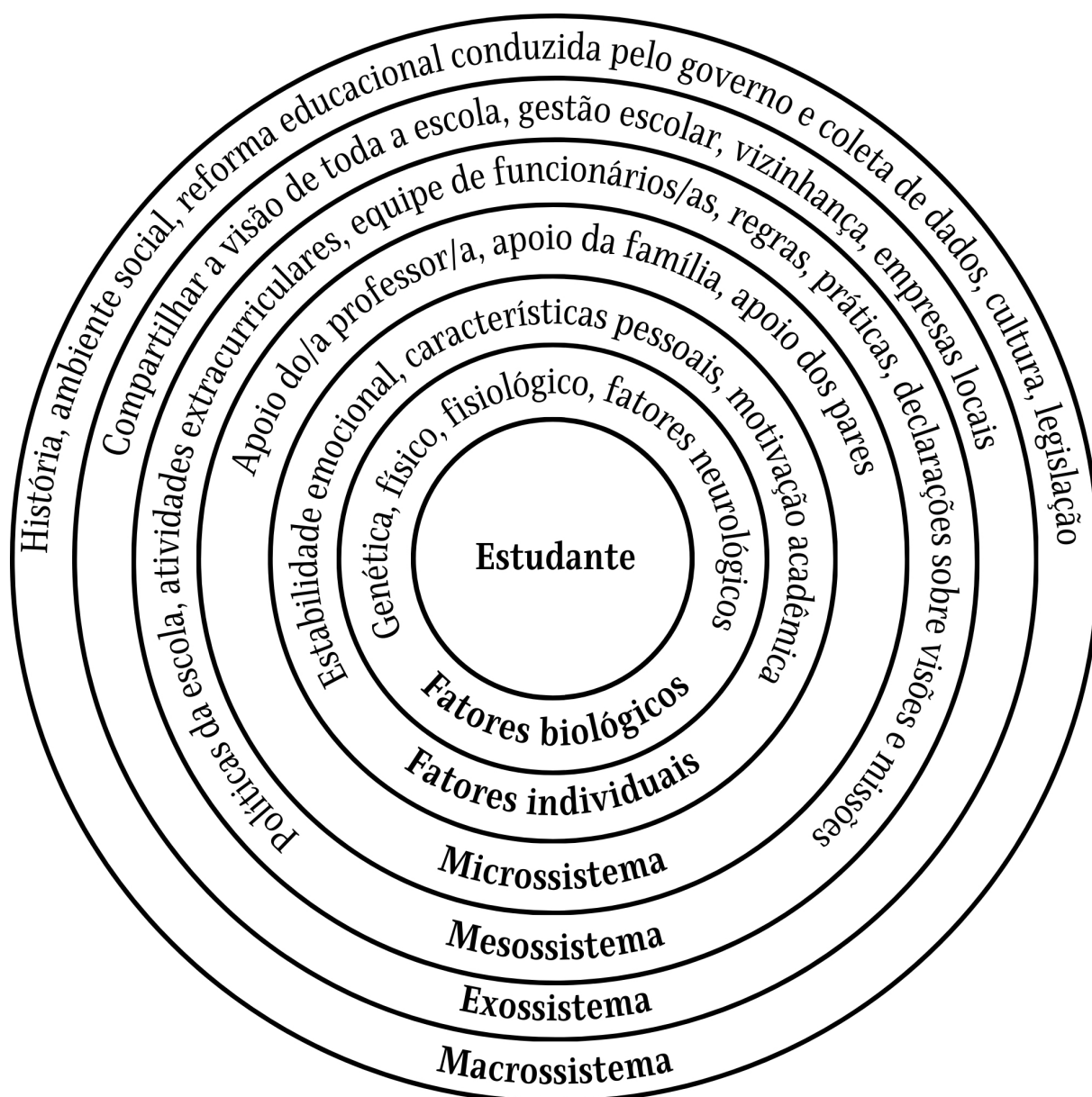
*Caso a escola necessite de um prazo específico para a aplicação da pesquisa, poderemos tratar essa necessidade de forma particular entre pesquisadoras e escola.

Se houver alguma questão importante observada durante a aplicação da pesquisa e queira compartilhar com as pesquisadoras, pedimos que anote e depois nos envie.

Mais uma vez, muito obrigada pela disponibilidade em colaborar com a ciência em nosso país!

Deise, Sanderli, Vitória e Luciene
FCLAr – Faculdade de Ciências e Letras (UNESP), campus de Araraquara
GEPEM – Unesp/Unicamp

ANEXO A – MODELO BIOPSIOSOCIOECOLÓGICO DO PERTENCIMENTO ESCOLAR (BPSEM), de Allen e Kern (2017), estudiosos do pertencimento escolar, baseado no Modelo Socioecológico de Bronfenbrenner (1979):



Fonte: Allen e Kern, 2017 (p. 55). Tradução nossa.