



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DAVID SALVADOR BRUNIERA

**ESCOLA, APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO:
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS COM BAIXO
RENDIMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II À
PRÓPRIA TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2016

DAVID SALVADOR BRUNIERA

**ESCOLA, APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO:
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS COM BAIXO
RENDIMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II À
PRÓPRIA TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

BRUNIERA, DAVID SALVADOR.

ESCOLA, APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO: : Significados Atribuídos por Alunos com Baixo Rendimento Escolar do Ensino Fundamental II à própria trajetória de Escolarização / DAVID SALVADOR BRUNIERA. - Londrina, 2016.
86 f. : il.

Orientador: FRANCISMARA NEVES DE OLIVEIRA.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Desenvolvimento Humano. Escola. Processos de Escolarização. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. - Teses. I. OLIVEIRA, FRANCISMARA NEVES DE. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

DAVID SALVADOR BRUNIERA

**ESCOLA, APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO:
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS COM BAIXO
RENDIMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II À PRÓPRIA
TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a. Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Solange F. RaimundoYaegashi
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 27 de Abril de 2016.

AGRADECIMENTOS

Além de minha vontade e mobilização pessoal para percorrer a trajetória deste trabalho, contei com a presença, a amizade de muitas pessoas. Por sua importância, dedico a elas a primeira página deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira, pela competência, dedicação e paciência com que me orientou no processo de construção desta pesquisa.

Ao meu companheiro Tiago, pelo apoio, ajuda e por estar sempre atento para proporcionar momentos de bem-estar, a fim de que eu pudesse concluir este trabalho.

Aos meus pais, irmãos e, que juntamente compõem a minha amada família e partilham comigo desta conquista.

Às professoras Dr.^a Paula Mariza Zedu Alliprandini e Dr.^a Solange Franci Raimundo Yaegashi, pelas valiosas contribuições dispensadas ao meu trabalho.

À direção do Colégio Estadual na qual a pesquisa foi desenvolvida, pelo acolhimento e receptividade.

Aos participantes deste estudo pela disponibilidade e interesse em contribuir.

À Roberta Negrão de Araújo, pela fundamental contribuição nas revisões gramatical e ABNT. E ao amigo Luis Felipe Ferin Sgursky pelo generoso aporte com a revisão dos desenhos e tabelas.

Aos amigos e amigas que, desde o processo de seleção do Programa de Mestrado, deram sugestões, opiniões, incentivo; enfim, contribuíram com aquilo que podiam ou sabiam. Àqueles que foram simplesmente “amigos” capazes de vibrar com meu sucesso ou dar força nos momentos de tristeza e desânimo.

Finalizo agradecendo a Deus, a quem peço por tudo e por todos!

[...] 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

BRUNIERA, David Salvador. **Escola, Aprendizagem e Pertencimento**: significados atribuídos por alunos com baixo rendimento escolar no Ensino Fundamental II à própria trajetória de Escolarização. Londrina, 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Ancorado no aporte teórico metodológico da perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento humano (Urie Bronfenbrenner 1917-2005), o presente trabalho objetivou analisar alunos do Ensino Fundamental II, matriculados em uma escola pública de um município paranaense, para analisar as significações produzidas por eles no que diz respeito à escola e a própria trajetória de escolarização. Participaram do estudo 19 alunos: 4 do 6º ano com idades entre 11 e 12 anos; 5 do 7º ano com idades entre 12 e 13 anos, 6 do 8º ano com idades entre 13 e 14 e 4 do 9º ano com idades que variavam, entre 14 e 15 anos. Destes, 14 são do gênero masculino e 5 do feminino. Como problemática da pesquisa, levantamos as seguintes questões: Quais os sentidos atribuídos por alunos que apresentam baixo rendimento escolar: à escola, ao aprender, ao pertencimento à escola e ao próprio rendimento escolar? Como o aluno significa seu processo de aprendizagem e as relações interpessoais vividas nesse contexto? A pesquisa qualitativa adotou estudo descritivo, e como procedimento investigativo a entrevista semiestruturada e a produção de representações pictóricas e respectivas legendas, elaboradas pelos participantes. Emergiram dos dados coletado, cinco categorias com seis unidades de análise. A categoria 1 aborda as significações acerca da escola - escola como espaço de acolhimento ou de aversividade, onde predominou o sentimento de pertencimento (11 participantes). A categoria 2 traz as significações de aprendizagem, e constituiu-se de duas unidades de análise: papel de professor e aluno e ambiente de aprendizagem (08 participantes) e dificuldades nas disciplinas (11 participantes). Nessa abordagem, as falas revelam as demarcações que remetem à autoridade do professor sobre o aluno, polarização dos papéis e atribuição a si mesmos (alunos) da responsabilidade pelo não aprender. A categoria 3 delimita as relação interpares, e teve como unidade de análise o pertencimento (14 participantes) ou a exclusão (05 participantes). Nela se destacou a atribuição de sentido positivo à relação com amigos, indicadores de comunicação de sentimentos, parceria e vinculação a um grupo como condições de frequentar a escola diariamente. Na categoria 4, relação com os professores, a unidade de análise foi relacionamento amistoso (13 participantes) ou difícil (06 participantes). Predominaram as indicações de relacionamento amistoso como um bom intercessor das relações com a escola em geral. Na categoria 5, denominada rendimento escolar, a unidade de análise foi o bom aproveitamento escolar expresso em nota (11 participantes) e rendimento baixo considerando a média da escola (08 participantes). É significativo que 8 tenham considerado seu o próprio rendimento escolar como baixo e com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. O resultado do estudo leva a refletir que os eventos vividos na escola – quer apresentem resultados favoráveis ou não – são demonstradores de um processo contextualmente produzido e multiplamente afetado por fatores que interferem na situação de aprendizagem. O conjunto das significações produzidas, o que se pode inferir como noção de pertencimento do aluno ao contexto escolar onde está inserido e da relação com o saber. Observou-se a escola como microsistema, onde o sentimento de pertencimento se vincula ao saber científico necessário ao desenvolvimento da pessoa em diferentes contextos.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Escola. Processos de escolarização. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento humano.

BRUNIERA, David Salvador. **School, learning and Belonging:** significance given by students with poor academic performance in elementary school to the very trajectory of Schooling. Londrina, 2016. 86p. Dissertation (Master of Education) - University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

Based on the theoretical and methodological contribution of Bioecological perspective of human development (Urie Bronfenbrenner 1917-2005), this study aims to analyze elementary school students, enrolled in a public school of a city in Paraná state; to analyze the signification produced by them on what concerns the school and the trajectory of schooling. The study included 19 students: 4 are 6th grade students, aged 11 to 12; 5 are 7th grade aged 12 and 13, 6 are 8th grade aged between 13 and 14, and 4 are 9th grade students with ages ranging from 14 to 15. There were 14 male and 5 female students. For the main issue in this research paper, we raise the following questions: What are the meanings attributed by students with low school performance: to the school, to the learning process, to the sense of belonging or to their own school performance? How do the students attribute significance to their learning process and interpersonal relationships experienced in this context? Qualitative research adopted descriptive study, and as an investigative procedure semistructured interview and the production of pictorial representations and their captions, prepared by the participants. Five categories with six units of analysis emerged from the data collected. Category 1 covers the significance within school - school as a welcoming space or a place for aversiveness where the predominant feeling found was the sense of belonging (11 participants). Category 2 brings the meanings of learning, and consists of two units of analysis: the role of teacher and student and learning environment (08 participants) and difficulties in the school subjects (11 participants). In this approach, the lines show the demarcations that refer to the teacher's authority over the student, polarization of roles and and most blamed themselves (students) the responsibility for not learning. Category 3 defines the peer relationship, and had as analysis unit belonging (14 participants) or exclusion (05 participants). Here it was observed a positive feeling about the relationship with friends, communication indicators of feelings, partnership and linking to a group as conditions to attend school daily. In category 4, relationship with teachers, the unit of analysis was friendly relationship (13 participants) or difficult (06 participants). Friendly relationship indications predominated, a good intercessor of relations with the school in general. In Category 5, called school performance, the unit of analysis was the good school results expressed in grades (11 participants) and low performance considering the school's parameters (08 participants). It is significant that 8 have considered their own school performance as low and difficulties in the teaching-learning process. The result of the study leads us to reflect the events experienced in school - that show positive results or not - are samplers of a contextually produced process and multiply affected by factors that interfere with the learning situation. All the produced significance, which can be inferred as sense of belonging of the student towards the school, the context in which it operates and the relationship with knowledge. We can see the school as microenvironment, where the feeling of belonging is linked to scientific knowledge necessary for the development of the individual in different contexts.

Keywords: Human development. School. Schooling processes. Bioecological theory of human development.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 - Diagrama esquemático e ilustrativo dos níveis do ambiente à luz do modelo teórico de Bronfenbrenner | 30 |
| FIGURA 2 - Significações acerca da escola | 49 |
| FIGURA 3 - Significações de aprendizagem | 54 |
| FIGURA 4 - Significações da relação interpares | 60 |
| FIGURA 5 - Significações acerca da relação com professores | 65 |
| FIGURA 6 - Significações acerca do rendimento escolar | 70 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | MODELO BIOECOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO | 17 |
| 2.1 | Aspectos Gerais da Teoria..... | 17 |
| 2.2 | O Modelo PPCT..... | 20 |
| 2.2.1 | Processo..... | 20 |
| 2.2.2 | Pessoa..... | 22 |
| 2.2.3 | Contexto..... | 23 |
| 2.2.4 | Tempo..... | 28 |
| 2.3 | Relações de Pertencimento no contexto escolar..... | 30 |
| 2.3.1 | Família, Escola e Pertencimento..... | 33 |
| 3 | REPRESENTAÇÃO PICTÓRICA E A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS | 36 |
| 4 | Objetivo Geral | 39 |
| 4.1 | Objetivos Específicos..... | 39 |
| 5 | CAMINHOS METÓDOLÓGICOS DA PESQUISA REALIZADA | 39 |
| 5.1 | Processo de Seleção dos alunos participantes do estudo..... | 41 |
| 5.2 | Instrumentos e Materiais..... | 42 |
| 5.3 | Procedimentos de Coleta de Dados..... | 42 |
| 5.3.1 | A Produção de Representações Pictóricas..... | 43 |
| 5.3.2 | Entrevista..... | 44 |
| 6 | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS | 45 |
| 7 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 47 |
| 7.1 | Categoria 1 – Escola..... | 47 |
| 7.2 | Categoria 2 – Significação de Aprendizagem..... | 53 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 7.3 | Categoria 3 – Relação Interpares | 58 |
| 7.4 | Categoria 4 – Relação com Professores..... | 64 |
| 7.5 | Categoria 5 – Rendimento Escolar | 69 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 75 |
| | REFERÊNCIAS..... | 78 |
| | APÊNDICES | 84 |
| | APENDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 84 |
| | APENDICE B - Roteiro de Entrevista Dirigido aos Alunos..... | 85 |

1 INTRODUÇÃO

Considerando a função que exerço como docente que atua no ensino superior, em cursos de formação de professores, a questão da aprendizagem e do desenvolvimento humano sempre foi um tema de interesse. Pensar nas situações e contextos nos quais as relações com a escola se estabelecem, passou a ser uma inquietação constante desde que o fazer docente se tornou a minha atividade principal. Nesse contexto, a trajetória infrutífera – com relação às demandas escolares – de alguns alunos, trouxe um conjunto de inquietações. Ao deparar-me com a possibilidade de cursar o mestrado, as discussões acerca dos processos de escolarização, temática da linha de pesquisa na qual estou inserido, tornaram a possibilidade investigativa desse tema uma realidade.

A escolha da presente temática partiu do desejo de compreender o contexto de desenvolvimento e processos vivenciados por alunos do Ensino Fundamental II que tem em sua trajetória de escolarização um histórico de reprovação e de baixo desempenho escolar. No necessário recorte delimitador do estudo, os significados atribuídos pelos alunos ao próprio processo de escolarização, assumiram papel principal.

O aporte teórico de Bronfenbrenner foi eleito em razão de apresentar subsídios que permitem que consideremos a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos em escolarização como processos que se integram e que tem relação direta com contextos específicos. Neste modelo teórico as significações produzidas pelos sujeitos em processo, são valorizadas como indicadores de possibilidades tanto diagnósticas quanto de intervenção e também de acompanhamento da aprendizagem. Como principal tese para a compreensão do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner defendeu a consideração da bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua.

Assim, ao elegermos tal aporte teórico, consideramos possível as contribuições desse campo para a Educação, no que concerne à compreensão dos elementos contextualmente envolvidos no processo de aprendizagem escolar de alunos do Ensino Fundamental II. Em especial nos interessou por meio deste campo teórico discutir os sentidos atribuídos por alunos do Ensino Fundamental II que apresentam história de insucesso escolar, à escola, à relação de pertencimento à escola, às relações interpessoais vividas neste contexto e à própria aprendizagem.

Na proposta da pesquisa realizada, partimos do pressuposto de que a aprendizagem não é um processo previsível, universal ou linear. Portanto, a trajetória de escolarização de alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) que apresentam baixo rendimento escolar constituiu o contexto no qual buscamos apreender os significados atribuídos pelos participantes à escola, ao aprender, ao pertencimento a este contexto e ao baixo rendimento escolar. As questões-problema norteadoras do estudo foram: Quais os sentidos atribuídos pelo aluno que apresenta baixo rendimento escolar: à escola, ao aprender, ao pertencimento à escola e ao próprio rendimento escolar? Como o aluno significa seu processo de aprendizagem e as relações interpessoais vividas nesse contexto?

O desenvolvimento do pensamento da criança envolve a capacidade de representação que a mesma faz. Interessou-nos conhecer por meio da representação pictórica, como esses alunos que vivenciaram experiências de insucesso escolar, a percebem, a significam. No presente estudo, a representação pictórica foi um recurso usado para evocar o pensamento do participante e permitir que se tornasse conhecida a sua representação de escola, de pertencimento, de rendimento escolar. Esse termo foi empregado para evidenciar que não se trata de uma análise do desenho realizado, mas sim um modo de capturar o sentido, a representação feita pelo sujeito, ao tema proposto.

Com isso, o estudo desenvolvido oportunizou a reflexão a respeito da escola e na escola, ao pensarmos esse espaço de atuação e de desenvolvimento como possibilidade para integração das diferenças e não de homogeneização e padronização comportamental, mas de interação sociocultural respeitosa.

As questões que constituíram o problema investigativo da pesquisa desenvolvida podem oferecer respaldo para discussões nos cursos de formação de professores, subsidiando reflexões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos em processo de escolarização. Outra possibilidade de retorno desta pesquisa está na formação de grupos de estudo no interior da escola para discussão dos resultados da pesquisa junto aos envolvidos neste contexto de aprendizagem, além da divulgação científica de um campo teórico e das relações apreendidas dele para pensar questões específicas da Educação.

Neste sentido, esta pesquisa tem a possibilidade de olhar para as problemáticas mencionadas, para tentarmos compreender os fenômenos educacionais, ou seja, no âmbito do microssistema (escola), de Bronfenbrenner e

todas as relações por ela estabelecidas. Assim, quem sabe conseguiremos olhar de forma mais crítica para questões que nortearam o presente trabalho correlato a escola que gera um sentimento de pertença ou não, ao aprendizado, as relações interpessoais vividas no contexto (alunos-alunos; alunos-professores) e por último, o aprender ou não aprender que está intimamente ligado ao rendimento escolar de cada sujeito. Tais temáticas foram transcorridas no presente trabalho na tentativa de elucidação, exemplificação e compreensão dos elementos que puderam constituir a pesquisa em questão.

O trabalho apresenta-se com a seguinte organização: capítulo teórico no qual o modelo bioecológico de desenvolvimento humano é discutido. São destacados alguns conceitos na proposição teórica de Urie Bronfenbrenner (1917-2005), com os quais são cotejados os temas tratados na pesquisa desenvolvida.

2 MODELO BIOECOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

2.1 Aspectos Gerais da Teoria

Na teoria Bioecológica de desenvolvimento humano, o desenvolvimento é tratado como um processo de interação da pessoa com o ambiente em que vive. Propõe a teoria bioecológica estudar as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Para esse campo teórico, o desenvolvimento ocorre quando uma pessoa está em atividade efetiva, regular e em períodos prolongados, como também, envolvida em atividade progressivamente mais complexa, constituída por objetos que devem estimular a atuação, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Em meados do ano de 1979, Bronfenbrenner escreveu um livro denominado de “A ecologia do desenvolvimento humano”. Esse momento histórico coincidiu com ênfase nas pesquisas nos fatos individuais para explicar o desenvolvimento. Os psicólogos norte-americanos investigavam, nessa época, em menor quantidade, as influências contextuais no desenvolvimento humano. Assim, as reflexões do autor se diferenciavam da tendência predominante na pesquisa da época.

De acordo com Bronfenbrenner, ele nunca pensou que o contexto determina o desenvolvimento; ele sempre usou as palavras “ecologia” ou “ecológico” para ressaltar a interdependência indivíduo-contexto, a essência de sua teoria (TUDGE *et al.*, 1999; TUDGE, GRAY; HOGAN, 1997).

Nas décadas seguintes, quando Bronfenbrenner ampliou a abrangência de sua abordagem, desenvolveu o “modelo PPCT” do desenvolvimento. Esse modelo requer que os pesquisadores considerem as inter-relações entre quatro conceitos: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo, que tratamos mais adiante.

O modelo bioecológico de desenvolvimento humano apareceu na literatura em 1977, pelo artigo “Towards a developmental Psychology”, e no seu livro clássico “The ecology of human development” em 1979, sendo concebido por vários estudiosos da área como um divisor de águas na compreensão da ontologia humana (BRONFENBRENNER, 2005). Nessas obras, o autor afirma que o desenvolvimento é um processo que envolve estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos durante o curso de sua vida e, também, através de gerações (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

O processo do desenvolvimento envolve os sistemas, micro, meso, exo e macrosistemas, relativos a aspectos distintos contextuais que permeiam as interações recíprocas entre um indivíduo e as outras pessoas, os objetos e os símbolos do ambiente imediato. Em alusão ao exossistema e macrosistema, distantes do imediato contexto das relações proximais (microsistema e mesossistema), mas capazes de interferir, interagindo nas possibilidades de acesso e de desenvolvimento da pessoa, Bronfenbrenner (1974) ressaltou a importância das políticas públicas no bem-estar e desenvolvimento dos seres humanos. Tais interações tornam-se progressivamente mais complexas e devem ocorrer numa base mais regular e continuada de tempo ao longo do desenvolvimento humano (TEMPORÃO, 2011). Baseada no princípio da reciprocidade, a pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra (ARMANDO, 2013).

É no conjunto dessas relações intersistêmicas que Bronfenbrenner (1979/1996) analisa a família, historicamente considerada o principal contexto de desenvolvimento da criança pequena.

No caso de uma criança pequena, a participação em uma interação didática oferece a oportunidade para aprender a conceitualizar e a lidar com relações de poder diferenciais. Essa aprendizagem contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados pela pessoa em crescimento em uma variedade de ambientes ecológicos durante toda a sua vida. O equilíbrio de poder é significativo ainda num outro aspecto, mais dinâmico, pois há evidências sugerindo que a situação ótima para aprendizagem e o desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio de poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento, em outras palavras, quando esta última recebe uma crescente oportunidade de exercer controle sobre a situação. (BRONFENBRENNER, 1979/1996, p. 47).

Na proposição do autor, os processos que ocorrem em diferentes contextos são interdependentes e se afetam de forma recíproca. Em alusão a isto, explicam Bhering e Sarkis (2009, p. 08) que quando a criança frequenta instituições de educação infantil, os processos vividos por ela na família e na escola interatuam no curso de seu desenvolvimento.

Para que os processos do desenvolvimento ocorram em favor do indivíduo, as relações afetivas devem ser positivas e genuínas (YUNES, JULIANO, 2010).

O modelo bioecológico apresenta a proposta de estudar as interações entre as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, concebidas em

constante movimento processual (YUNES, JULIANO, 2010). Segundo Bronfenbrenner & Morris (1998, p.105)

O desenvolvimento humano é moldado por três tipos de elementos: disposições (movimentam e sustentam os processos proximais); recursos (habilidades, experiências, conhecimentos requeridos para o funcionamento efetivo dos processos proximais nos diferentes estágios de desenvolvimento) e demanda (convidam ou desencorajam reações do ambiente social, que favorecem ou não a operação dos processos proximais).

Argumentam Bhering e Sarkis (2009, p. 11) que

Considerando as crianças que frequentam outros ambientes além do contexto familiar, como, por exemplo, creches e escolas, seus processos proximais vão depender em grande parte das características pessoais e também das intervenções feitas naqueles contextos.

Seria o caso de uma criança que é extremamente tímida e evita contatos com outras crianças e que em constante processo de interação é convidada a revisar sua forma de interagir e modificar-se, pelas influências mútuas neste contexto de atuação. Nesse sentido, cabe ressaltar que o contexto de desenvolvimento é compreendido na teoria por sua multiplicidade.

Nas palavras de Bhering e Sarkis (2009, p. 16)

As formulações do desenvolvimento, a importância relaciona-se ao fato de que os processos desenvolvimentais podem diferir de modo significativo na medida em que as pessoas se inserem em diferentes macrossistemas. Já quanto aos modelos de pesquisa, supõe que seja necessária a representação da cultura como uma característica crítica dos modelos de pesquisa que investigam processos desenvolvimentais.

Nas proposições desta teoria é possível declinar implicações à educação quanto a preocupação nestes estudos com a promoção do bem-estar das crianças, de seu desenvolvimento integral e saudável e das intervenções positivas que poderão ser criadas com base na observação diária dos fatos e pessoas, durante o período escolar (BHERING, SARKIS, 2009).

Desta forma, para melhor entender o desenvolvimento humano, é fundamental considerar todo o sistema bioecológico do indivíduo, enquanto ele se desenvolve. Em seu paradigma, Bronfenbrenner (2005) afirma o desenvolvimento como dependente de quatro dimensões que interagem entre si, denominadas de “Modelo PPCT” - Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. O entendimento dos

elementos requer uma visão dinâmica de ordem interdependente e simultânea, de maneira que cada um dos componentes do modelo deve ser compreendido a partir das interligações e relações funcionais com os demais.

2.2. O modelo PPCT

2.2.1 Processo

O Processo é um componente integrante, porém central do modelo bioecológico, uma vez que nele são abrangidas formas particulares de interação entre o ambiente imediato e organismo, entendidos ainda, como processos proximais. Estes processos atuam ao longo de toda a vida das pessoas e produzem as condições de desenvolvimento. Pode-se afirmar que os processos proximais são os tipos de atividades realizadas no dia-a-dia com as quais as pessoas são comprometidas (YUNES, 2001; NARVAZ e KOLLER, 2004; COPETTI e KREBS, 2004; MORAIS e KOLLER, 2004; POLONIA, DESSEN e SILVA, 2005).

É preciso refletir ainda, conforme Ceconello (2003), Ceconello e Koller (2004), e Poletto (2011), que os processos proximais são entendidos como processos de interação mútua. Dessa forma, os objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato podem produzir desenvolvimento.

A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais produzem o desenvolvimento, variando sistematicamente como uma função articulada de características da pessoa em desenvolvimento (incluindo a herança genética); do contexto (tanto imediato com o mais remoto) no qual os processos ocorrem da natureza dos resultados desenvolvimentais esperados; e das continuidades e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo durante o ciclo de vida e do tempo histórico em que a pessoa está vivendo (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46).

Nesse sentido, a relação do indivíduo com o meio é bidirecional, isto é, caracterizada por ser mútua. As consequências evolutivas são compreendidas como resultantes dos processos da pessoa em desenvolvimento. Considera-se sua natureza genética e as mudanças que foram produzidas na relação com o ambiente. Na reflexão de Diniz e Koller (2010), o processo proximal estimula as características individuais do indivíduo que está em desenvolvimento, assim como do ambiente no qual ela está inserida, além do tempo em que os processos proximais acontecem. De acordo com Polonia, Dessen e Silva (2005) e Poletto (2011), os processos

proximais são executados como mecanismo primário de produção do desenvolvimento.

Para Cecconello (2003), Cassol e Antoni (2006), Morais e Koller (2004) e Poletto (2007, 2011), considerando os estudos baseados em Bronfenbrenner e Morris (1998), os processos proximais são capazes de gerar dois tipos de consequências, sendo elas: a competência e a disfunção. O primeiro está relacionado com a obtenção dos conhecimentos, habilidades e capacidade do indivíduo para comandar sua própria conduta e o segundo se refere a uma forma de protesto em decorrência dos obstáculos advindos da incapacidade de manter o controle da conduta.

Quando o efeito é de competência, o impacto no desenvolvimento será maior em ambientes propícios e quando ocorre disfunção, o impacto dele será maior em ambientes adversos e desorganizados. Todavia, a apresentação dos processos proximais pode ser diversificada em cinco dimensões, sendo elas: a duração do período de contato; a frequência do contato ao longo do tempo; a interrupção, isto é, se a apresentação acontece em uma base regular ou é constantemente pausada; o tempo da interação, da intensidade e do vigor do contato (CECCONELLO, 2003).

Desse modo, assim como as características da pessoa e do ambiente em que vive, os resultados evolutivos passam a ser vistos a partir da frequência da pausa do tempo ao longo do processo proximal e ao ambiente onde ele ocorreu (BRONFENBRENNER e EVANS, 2000 apud CECCONELLO, 2003).

Poletto e Koller (2008), concluem que os processos proximais podem definir os caminhos de vida do indivíduo, de modo a esconder ou estimular a expressão de competências no campo cognitivo, afetivo e social. Dessas acepções, as autoras clareiam que tais processos representam as formas de interação que funcionam como substrato das atividades conjuntas, dos papéis e das interações determinadas do dia-dia (entre crianças, cuidadores e professores, por exemplo).

Os significados atribuídos pela pessoa em desenvolvimento às suas diversas experiências inspiram o modo como o indivíduo atua ou reage no que diz respeito ao ambiente. Este processo envolve o auxílio do movimento das ações realizadas e significadas. Considerando esta configuração, os significados, agregados a outros mecanismos de interação, compõem os processos proximais, como são chamados. (ALVES, 2004; SANTANA e KOLLER, 2004; LISBOA e KOLLER, 2004; HABIGZANG *et al.*, 2004).

2.2.2 Pessoa

A Pessoa, nesse modelo teórico, é compreendida a partir de características próprias que são produtoras e produto de desenvolvimento. Entre tais características, existem três exemplos que inspiram a direção e a força dos processos proximais e constituem os atributos pessoais: disposição, recursos e demandas (CECCONELLO, e KOLLER, 2004; BRONFENBRENNER, 2011).

Em função disso, as disposições podem ordenar e firmar o funcionamento dos processos proximais, bem como, como misturar ativamente, temporizar ou até evitar seu acontecimento. Por exemplo, os atributos como a responsividade e a curiosidade podem favorecer o desenvolvimento, ao passo que, características como a impulsividade, a distração e o baixo nível de auto eficácia, podem atrasar o desenvolvimento. Assim, as experiências, as habilidades, os conhecimentos assimilados e as capacidades do indivíduo constituem o desenvolvimento ao longo do tempo e são imprescindíveis para a execução dos processos proximais.

Consequente, as diligências são atributos pessoais e naturais, como por exemplo: o gênero, a etnia, o temperamento, capazes de entusiasmar ou intimidar reações do ambiente social, propiciando ou não o desenvolvimento dos processos proximais. O conjunto desses atributos deve ser visto como pertinente à pessoa e nenhuma deles exerce supremacia no desenvolvimento, mas constituem-se por relação e interdependência.

De acordo com Morais (2009, p.25), tais atributos fazem referência tanto às características “herdadas geneticamente quanto àquelas pessoais desenvolvidas ao longo do ciclo vital da pessoa e da sua relação com o ambiente social”, dessa forma é que surge a proposição de realizar uma análise da pessoa, considerando o modelo bioecológico, a partir de seus atributos biopsicológicos e dos atributos criados na relação com o ambiente.

Copetti e Krebs (2004, p.72), afirmam que explorar as “propriedades da pessoa na concepção do modelo bioecológico, significa considerar que cada um desses atributos está envolvido e encontram os seus significados nas mais profundas expressões de ambientes particulares”, dos quais a família é o principal exemplo.

2.2.3 Contexto

O denominado terceiro elemento do paradigma bioecológico analisado por Bronfenbrenner (1996) refere-se à compreensão de que o contexto implica na relação de quatro categorias ambientais interdependentes, denominadas: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Cabe ressaltar que na categoria mais interna do desenvolvimento, está o ambiente conhecido com o mais imediato do indivíduo, tais como: a família, a escola, a sala de aula, o grupo de amigos, as áreas de lazer, onde acontecem as relações face a face (BRITO, 1999; BOROWSKY, 2002; ANTONI, BARONE e KOLLER, 2006).

Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas. Um ambiente é um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – casa, creche, playground e assim por diante. Os fatores de atividade, papel e relação interpessoal constituem os elementos, ou blocos construtores, do microsistema (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18-19).

Microsistema, conforme indica Armando (2013 p.45), “é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos”. O microsistema apresenta um ambiente ou local onde a pessoa pode estabelecer interações frente a frente, presencialmente, como na família, na escola, na creche, na universidade, dentre outras localidades, visualizando que essa interação irá depender da situação de vida de cada pessoa (ARMANDO, 2013 p. 48).

É importante salientar que as atividades, os papéis e as interações interpessoais são dessemelhantes e inerentes a cada ambiente e para cada indivíduo, tais como: uma determinada criança que assume o papel do filho caçula em casa assume outro papel na escola. Ademais, mesmo que as atividades de uma pessoa estejam voltadas apenas ao ambiente imediato, elas podem se tornar mais confusas frente a outros elementos do microsistema por conta das interações com outras pessoas. Tal processo é composto pelas chamadas “atividades molares”, que são compreendidas como maneiras de condutas percebidas como constituídas de significado ou intenção atribuídas pelos colaboradores do ambiente.

A concepção de papel abrange as expectativas sobre como uma pessoa que ocupa determinada posição na sociedade deve agir em relação aos outros, bem como as expectativas de como os outros devem agir em relação àquela pessoa. As relações interpessoais ocorrem quando as pessoas compartilham atividades em um dado ambiente (BRONFENBRENNER, 1996; KREBS, 1995; KREBS, 2001 *apud* BOROWSKY, 2002; POLONIA, DESSEN e SILVA, 2005).

Nesse sentido, as atividades, os papéis e as relações interpessoais experimentadas pela pessoa em desenvolvimento constituem elementos deste microssistema. Aqui, o termo “experenciado” é usado para indicar que as características do ambiente não são apenas as suas propriedades objetivas, mas também o modo como as pessoas percebem e atribuem significado a essas propriedades naquele ambiente (BRONFENBRENNER, 1996; KREBS, 1995; CECCONELLO e KOLLER, 2004). Bronfenbrenner (1996, p. 19) ressalta: “[...] os aspectos do meio ambiente mais importante na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação”.

Destarte, não se pode deixar de mencionar o destaque de Bronfenbrenner (1996, 2011) a respeito da influência da concepção fenomenológica de Kurt Lewin em sua obra. Desta interação, o autor assume que o ambiente mais importante para o entendimento do desenvolvimento não é a realidade como ela é demonstrada no mundo objetivo, mas como ela é vista pelos seres humanos que interagem no ambiente. Com isso, destaca “a impossibilidade de compreender este comportamento unicamente a partir das propriedades objetivas de um meio ambiente, sem referência ao seu significado para as pessoas do ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p.20).

Ademais, o ambiente ecológico se estende muito além da situação imediata, envolvendo o mesossistema, que se refere ao vínculo formado a partir da interação entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa participa diretamente (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; BRITO, 1999; HABIGZANG *et al.*, 2004; CASSOL e ANTONI, 2006). Entretanto não supõe interação face a face como é o caso do microssistema. Refere-se às relações produzidas a partir das interações face a face em cada microssistema.

Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social) (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21).

Assim, Mesossistema tem a ver com as inter-relações entre os contextos nos quais o indivíduo participa ativamente, tais como a inter-relação da família com a escola e a Igreja (ARMANDO, 2013 p. 47). As forças do mesossistema são originadas nas inter-relações de dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente.

Koller; Santana (2004) e Borowsky (2008) tratando do mesossistema afirmam que ele consiste no conjunto de microsistemas que uma pessoa frequenta e as interrelações estabelecidas por eles. Koller e Poletto (2008), Poletto (2011) expressam ainda que o mesossistema é ampliado sempre que uma pessoa passa a frequentar um novo ambiente. Portanto, a escola pode ser estudada como microsistema quando são discutidas as interações que nela ocorrem e pode ser compreendida no mesossistema quando se busca entender as interações advindas desse microsistema somadas às interações advindas de outro microsistema, tal como a família.

Assim, o mesossistema é composto por quatro tipos de interligações entre os microsistemas

1 - A participação multiambiental, isto é, quando a mesma pessoa compartilha atividades em mais de um contexto ocorrendo uma relação de primeira ordem entre os diversos contextos em que participa e no qual se cria um vínculo primário. Há também os vínculos suplementares, ou seja, quando outra pessoa participa dos mesmos dois ambientes (por exemplo, os pais da criança na reunião escolar). 2 - A ligação indireta, que indica quando a mesma pessoa não participa diretamente de ambos os ambientes, mas essa relação é garantida por uma terceira pessoa que funciona como vínculo intermediário (por exemplo, quando a professora toma conhecimento do sucesso do aluno através do irmão que estuda na mesma escola). 3 - As comunicações entre ambientes que ocorrem quando as mensagens são transmitidas de um ambiente para outro através de telefonemas, conversas ou comunicados impressos, com a intenção de trocar informações entre as redes dos dois ambientes. 4 - O conhecimento interambiente, que diz respeito às informações, experiências ou expectativas de um ambiente em relação ao outro e que são oriundas de fontes distintas de comunicação (como por exemplo, quando a família responsabiliza a escola pelo sucesso ou fracasso da criança e vice-versa). (BRONFENBRENNER, 1996; POLONIA, DESSEN e SILVA, 2005).

Assim, o modo como determinada questão assume significado à pessoa está impregnado das possíveis interações nos distintos ambientes dos quais ela participa diretamente.

Outro sistema que compõe essa integração é o exossistema. Diz respeito a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo. No exossistema, ocorrem eventos que afetam a pessoa, ou são por ela afetados, sem que estejam no mesmo ambiente. Ou seja, a interação refere-se aos fatos que por influência indireta atingem os ambientes mais próximos frequentados pela pessoa em desenvolvimento (ARMANDO, 2013 p.46).

É importante destacar que, o exossistema refere-se ao ambiente no qual a pessoa não participa diretamente, mas nele ocorrem eventos que afetam ou são afetados pelo ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 1996; MORAIS, 2005, 2009).

O exossistema, que engloba os vínculos e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, pelo menos um deles não contém ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas nele ocorrem eventos que influenciam os processos dentro de outros contatos imediatos que contém essa pessoa (p. ex., no caso da criança, a relação entre sua casa e o local de trabalhos dos pais, para os pais, a relação entre a escola e o grupo de amigos do bairro) (BRONFENBRENNER, 2011, p.114-115).

Nesse sentido, Brito (1999), Koller e Santana (2004); Borowsky (2008) mencionam que o exossistema envolve ambientes nos quais o sujeito não está presente, mas os eventos que neles ocorrem influenciam indiretamente o desenvolvimento e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo.

O macrossistema, por sua vez é compreendido como o nível no qual ocorrem as manifestações ideológicas e de organização de instituições sociais em uma cultura. Para Bronfenbrenner (1996) a cultura, a subcultura, as macroinstituições, como o governo federal e as políticas públicas, representam fenômenos do macrossistema.

O macrossistema se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso-, e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21).

Macrossistema, portanto, refere à consistência observada dentro de uma dada cultura ou subcultura na forma e conteúdo de seus micros-, meso- e exossistemas constituintes, assim como qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a estas consistências que acabam por indicar modos de pensar, agir nos contextos ativos da pessoa (ARMANDO, 2013 p.45).

Bronfenbrenner (1993) aponta que a definição de macrossistema tem implicações para a teoria do desenvolvimento, assim como para os modelos de pesquisa.

Nas reflexões dos autores Yunes (2001), Koller e Santana (2004), Poletto (2007), Morais e Koller (2004), Morais (2005, 2009), o macrossistema é o sistema mais distante do indivíduo e se refere ao conjunto de culturas, ideologias, valores, normas e crenças, que perpassam as formas de organização social e que influenciam o desenvolvimento da pessoa. Yunes (2001) cita exemplos de situações e acontecimentos históricos que definem a comunidade onde os outros três sistemas estão inseridos e que podem afetá-los, como é o caso de estereótipos e preconceitos de determinadas sociedades, períodos de grave situação econômica dos países e a globalização.

Percebe-se que esse conjunto de crenças e valores que definem o macrossistema ultrapassa todos os outros três níveis da ecologia do desenvolvimento humano, “assim, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde eles vivem, interferem na maneira como eles educam seus filhos” (CECCONELLO, 2003, p. 16).

De acordo com a compreensão das quatro categorias do contexto é necessário entender que

O ambiente ecológico é concebido, portanto, como se estendendo além da situação imediata que afeta diretamente a pessoa em desenvolvimento, os objetos e símbolos aos quais ela responde ou as pessoas com quem interage face a face. É dada igual importância às conexões entre outras pessoas presentes no ambiente (tanto imediato quanto mais remoto), à natureza desses vínculos e à sua influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento (MORAIS, 2009, p. 26).

Assim, olhar ecologicamente o desenvolvimento possibilita dirigir a atenção não só para a pessoa e os ambientes imediatos dos quais ela participa diretamente,

mas considerar suas interações com os ambientes mais distantes dos quais ela participa indiretamente (MORAIS e KOLLER, 2004; POLETTTO, 2007).

Essa reflexão permite compreender que atreladas aos níveis do contexto humano durante todo o período de vida, estão as transições ecológicas que ocorrem sempre que há mobilidade ou movimentação entre os microssistemas, por exemplo, quando a criança começa a ampliar suas relações, para além da família. Dizemos que os processos desenvolvimentais da pessoa são influenciados por essa transição e que por ser ecológica é abrangente, integradora e exige o exercício de novos papéis, específicos para cada contexto. A combinação desses fatores tem implicações efetivas nos processos evolutivos da pessoa, que tanto podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento, dependendo da forma que ocorrem (BRONFENBRENNER, 1996; CECONELLO E KOLLER, 2000; SANTANA e KOLLER, 2004; YUNES, MIRANDA E CUELLO, 2004; LISBOA e KOLLER, 2004; HABIGZANG *et al.*, 2004; POLONIA, DESSEN e SILVA, 2005; POLETTTO, 2011).

O último elemento do contexto a ser considerado é o “tempo” que atua marcando as continuidades e descontinuidades que ocorrem ao longo da vida e perpassa todos os processos proximais, do qual tratamos a seguir.

2.2.4 Tempo

Ao considerar o elemento tempo, o interesse do pesquisador é focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes na sua vida, tanto os mais próximos, que fazem parte do cotidiano, quanto os mais distantes, que fazem parte da história de vida (NARVAZ e KOLLER, 2004; POLETTTO, 2007; BOROWSKY, 2008). Considerando esse elemento à luz da teoria bioecológica, para Prati *et al.* (2008), o tempo exerce influência natural no desenvolvimento humano e é elemento fundamental na análise e constituição dos processos proximais.

Na concepção mais atual da teoria, “o tempo pode ser entendido como um sistema integrado, denominado cronossistema o qual possui três esferas; microtempo, mesotempo e macrotempo” (MORAIS, 2009, p. 26). O microtempo refere-se à continuidade e à descontinuidade dentro dos episódios contínuos do processo proximal; o mesotempo reporta-se à periodicidade dos episódios do processo proximal, considerando intervalos amplos como dias e semanas. Por fim, o macrotempo focaliza as expectativas e eventos em constantes mudanças no âmbito

da sociedade, através de gerações e como afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida (SANTOS, 2006; POLETTO e KOLLER, 2008; NEIVA-SILVA, ALVES e KOLLER, 2004; HABIGZANG *et al.*, 2004).

Como explicação de microtempo, Poletto e Koller (2008) mencionam o tempo de duração das relações estabelecidas entre as crianças e seus pares ou família e afirmam ainda que “o modelo bioecológico condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, em uma base de tempo regular” (POLETTO e KOLLER, 2008, p.407). Em relação ao mesotempo, podemos citar as rotinas, o estabelecimento de organização disciplinar, percepção de horários. No caso do macrotempo, Neiva e Silva, Alves e Koller (2004), reportando-se ao estudo com adolescentes em situação de rua, citam a história vivenciada pelos sujeitos em desenvolvimento e suas expectativas em relação ao futuro, mostrando que o sentido dado ao tempo em cada grupo pode ser diferente.

Finalmente, a análise do tempo dentro destes três níveis (micro, meso e macrotempo) deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos de sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos históricos (CECCONELLO, 2003). A dimensão tempo representa um núcleo de análise que possui suas particularidades, como elencamos acima, mas seus processos estão sempre em interação dinâmica e integrada da pessoa, processo e contexto (NEIVA-SILVA, ALVES e KOLLER, 2004).

A percepção de desenvolvimento no paradigma bioecológico mostra também a preocupação sobre as significações que o sujeito faz acerca do seu ambiente. Para Moraes (2005, 2009), a ênfase na experiência e percepção do indivíduo sobre seu ambiente e de sua influência sobre o desenvolvimento é uma característica importante desse modelo teórico. Há uma valorização dos significados atribuídos pela pessoa em desenvolvimento às suas diversas experiências, uma vez que eles influenciam a maneira como a pessoa age, levando em conta que essa afirmação se aplica às dimensões: pessoa, processo, contexto e tempo.

Sintetizamos as discussões apresentadas com a figura 1, um Diagrama esquemático e ilustrativo dos níveis do ambiente à luz do modelo teórico de Bronfenbrenner.

FIGURA 1- Diagrama esquemático e ilustrativo dos níveis do ambiente à luz do modelo teórico de Bronfenbrenner



Fonte: Idonézia Collodel Benetti (2014)

2.3 Relações de Pertencimento no contexto escolar

Nas reflexões de Berger e Luckmann (2004), compreendemos que é pelo pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em diferentes contextos de convivência, sobretudo na escola. Assim, pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença. Tal sentimento pode ser percebido também em analogia aos processos de socialização primária e secundária.

“A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (ibidem, p. 175). Através da socialização primária o indivíduo toma posse de um “eu” e de um “mundo” objetivo, ou seja, é integrado a uma dada realidade. O indivíduo adquire conhecimento do papel dos outros e neste processo entende o seu papel, em suma, desenvolve sua personalidade por meio das interações com outros significativos.

A socialização primária acompanha o desenvolvimento da habilidade social em toda trajetória do sujeito e a linguagem é um dos principais mecanismos da socialização primária. “A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER; LUCKMANN 2004, p. 175).” A socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais, baseados em instituições. Estes “submundos” são geralmente realidades parciais, em contraste com o mundo básico adquirido na socialização primária.

Desta forma, o pertencimento está relacionado aos laços familiares, a ser membro de uma determinada sociedade, dentre outras relações que vão se estendendo com o estabelecimento de vínculos, acerca dos valores e das referências.

O pertencimento pode ser compreendido, como sugere Erickson (1987), a partir de organizações formais e informais em que o indivíduo participa de modo a sentir-se pertencendo a um grupo identitário de reconhecimento mútuo entre seus membros.

Sarmiento (2002) explica que o pertencimento se constitui pelas relações comunitárias, pelas construções de referências, valores de pautas de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária.

Nas concepções de Yuval-Davis (2006), são descritos três níveis de entendimento para o termo. O primeiro diz respeito às estruturas analíticas, que exploram a noção de pertencimento pela análise de posições sociais, dos processos de identificação, dos elos emocionais e dos valores éticos e políticos; o segundo denomina-se estruturas políticas e diz respeito ao modo como as estruturas sociais se inserem nos diversos projetos políticos dos que vivem em sociedade. Como exemplo, o direito ao exercício da cidadania e às ações participativas, evidencia o direito de status no grupo de pertencimento, de acordo com estruturas políticas de organização social.

O terceiro nível é o que estrutura a mecânica de pertencimento em projetos políticos que compreendem determinadas características de um indivíduo. Eles são selecionados por significados específicos de pertencimento, por possuírem ou não essas características. Assim, para Yuval-Davis (2006) através desses três níveis de estrutura os processos de pertencimento se constroem.

Bagnall (2009) comenta acerca da naturalização do pertencimento. O autor cita os estudos de Cohen (1982) para explicar que as pessoas adquirem conhecimento e experiência sobre uma determinada cultura, por meio da vivência de práticas cotidianas e não somente participando de cerimoniais que as tornarão especialistas naquela cultura. E são essas práticas que conferem ao indivíduo uma dinâmica no processo social de uma comunidade. O autor (ibid) defende ainda que a medida para revelar a profundidade do pertencimento de um sujeito pode ser observada nas formas de organização social e de associação às comunidades vivenciadas. Desse modo, quando uma pessoa é identificada como pertencente a um grupo específico, seja de parentesco, ou vizinhança, ela se torna, ao mesmo tempo, um membro reconhecido pela comunidade como um todo e ainda assume sua pertença àquela cultura.

Desta maneira podemos analisar como ocorre o pertencimento nas comunidades escolares nas quais os alunos vão idiossincriticamente identificando as práticas de sala de aula que os conduzirão à condição, por exemplo, de bons e maus alunos pelo desempenho escolar. O desempenho é atribuído não somente pelas vivências do aluno em sala de aula e na realização das atividades pedagógicas, mas também por uma série de características, muitas vezes subjetivas. Considerando os conceitos de pertencimento e suas características aplicadas ao aluno e à escola como um todo, pode ser facilitado o entendimento do processo de pertencimento, do que significa tornar-se aluno e de como se dá a pertença dos mesmos nesses contextos.

As reflexões de Bagnall (2008; 2009) se alinham às perguntas propostas por Osterman (2000) acerca do conceito de pertencimento nos meios educacionais: “A experiência de pertencimento é importante em um contexto educacional? Os alunos vivenciam o espaço escolar como uma comunidade? Como as escolas influenciam o “sentimento” de comunidade nos alunos?” (p. 326).

As concepções de Bagnall (2008, 2009) e Mattos (2008) indicam também que a necessidade dos alunos deve ser conhecida e respeitada, de modo que seja

estabelecida uma relação bem-sucedida do ponto de vista da escola para a satisfação das necessidades dos alunos e professores, reconfigurando a escola como uma comunidade de pertencimento. Assim, o inverso da perspectiva da escola como uma comunidade de pertencimento é observado nas expectativas divergentes entre os alunos, professores e gestores. Essa compreensão enseja que a escola seja vista como alheia à realidade do aluno e acabe por se configurar como espaço de exclusão e fracasso.

As formas que os sujeitos constroem suas comunidades de pertencimento podem sugerir para uns, vinculação, identidade e, para outros, transgressão das normas e valores sociais, sendo chamados de outsiders (BECKER, 2008, p.17). Becker conceitua o outsider como “aquele que se desvia das regras de grupo”. Tal procedimento, de maneira geral, envolve a pessoa que infringe a regra e as pessoas que a julgam. Ademais, desviar-se das regras, explica o autor, relaciona-se tanto com o fato de que uma pessoa não aceita uma regra pela qual está sendo julgada, quanto pode não considerar os que o julgam como “competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo”, de modo que “aquele que infringe a regra pode pensar que seus juízes é que são os outsiders” (ibid, p. 15).

Essa necessidade de pertencimento é motivo socializador de nossas condutas, por assim dizer. Se relacionamos essa necessidade de desenvolvimento, ao conceito de processos proximais, como analisado anteriormente na perspectiva do modelo bioecológico, é possível compreendermos a relevância para um aluno o sentir-se pertencente à escola, a um filho, o sentir-se pertencente à família. Dito de outro modo, nos microssistemas nos quais estamos inseridos, a pertença é uma condição para interações saudáveis, produtoras de desenvolvimento.

2.3.1 Família, Escola e Pertencimento

Nas reflexões de Cortelazzo (2000) a participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser colocada de forma constante e consciente. Assim, a vida familiar e a vida escolar devem ser simultâneas e complementares. É preciso que a escola esteja em perfeita ligação com a família, pois ela é uma instituição que deve complementar a formação educacional da criança, sendo que ela, a escola, possui especificidades no acesso da criança ao saber científico que constituem-se

demandas diferentes daquelas desenvolvidas no microsistema familiar, ainda que o conjunto dessas aprendizagens constitua de modo amplo, a formação do cidadão.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação como instrumento social básico é compreendido como um direito humano que deve ser garantido pela família e pelo Estado. Assim, acima de tudo significa a prática da vida em todas as instâncias (BRASIL/PCN, 2005).

Nesse sentido, a criança como todo ser humano é um sujeito histórico e social que faz parte de uma organização familiar e, é componente da sociedade, com uma determinada cultura e vivencia um momento histórico. A escola como instituição social, precisa levar em conta esses fatores e oportunizar um atendimento que valorize o universo da criança. Assim sendo, a família precisa estar consciente da relevância do trabalho da Educação na vida da criança, no início e em todo ciclo, bem como, consciente da importância da interação família e escola para o processo ensino e aprendizagem. No conceito de Bronfenbrenner (2011), ainda que a família seja considerada a unidade básica no nosso sistema social, outros microsistemas, como a escola, influenciam o desenvolvimento da criança.

Para Antoni e Koller (2000) que os processos experimentados em outros contextos podem promover ou dificultar o desenvolvimento do sistema familiar e seus membros, isso porque os diversos contextos não são independentes uns dos outros. Com isso queremos enfatizar que o sujeito faz parte de um ecossistema humano que está fundamentado na unidade familiar, mas que ampliado para além dela, “esse ecossistema compreende o tecido social que sustenta nossa capacidade de viver e trabalhar em conjunto efetivamente” (BRONFENBRENNER, 2011, p.277). A escola, assim como outros ambientes, tais como a casa, o local de trabalho, é um dos ambientes imediatos da pessoa que estabelece relações com outros contextos culturais e sociais mais amplos nos quais está inserida.

O sentido é construído pelo aluno a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações, bem como de situações, interações e relações. Por exemplo, os relacionamentos constituídos entre os adolescentes e os profissionais da escola e entre os adolescentes e seus colegas são primordiais na constituição subjetiva deles e, dependendo da forma como estas relações se estabelecem e são percebidas, podem configurar a escola em um espaço no qual risco e proteção estão situados em fronteiras muito tênues (CAMARGO, 2009).

Subentendemos que para o indivíduo conseguir chegar à escola e ter sucesso, dando continuidade aos seus estudos, é imprescindível que tenha uma família, uma instituição ou uma rede de apoio que o ajude a se manter motivado e com suas necessidades afetivas, sociais e cognitivas atendidas, embora se saiba que haverá momentos em que isso não ocorrerá a contento.

Oliveira e Macedo (2011) analisam que pensar o processo de aprendizagem implica reconhecer que existe uma dinâmica de trocas intersistêmicas entre risco e proteção, sendo necessária a compreensão de que as significações não são produções “puras” do sujeito, nem se referem à simples incorporação dos significados produzidos no meio que o cerca, embora elas possam ser depreendidas das ações do sujeito no meio (OLIVEIRA e MACEDO, 2011).

As relações de pertencimento neste sentido podem ocorrer tanto relativas aos microssistemas familiar e escolar, isoladamente, quanto relativas ao mesossistema, envolvendo as relações produzidas nas interações entre esses microssistemas. Por exemplo, o senso de auto eficácia, a percepção de si como autônomo, a consciência de habilidades pessoais, sociais, cognitivas tanto podem ser desenvolvidas no microssistema familiar como no escolar. Mas, se elas são reafirmadas no mesossistema (escola + família), têm uma força maior sobre as significações do sujeito e o sentido de pertencimento que ele desenvolve.

3 REPRESENTAÇÃO PICTÓRICA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

No decorrer da história a representação pictórica se faz presente nas formas de comunicação de sentidos ao que é vivido. Diferentes compreensões acerca do desenho podem ser identificadas quando se trata de reconhecer essa linguagem como uma manifestação da leitura de mundo de um indivíduo, grupo, comunidade, povo, ou de um momento histórico. As formas gráficas de representação estão, portanto, carregadas de sentido social. A arte de desenhar desperta nos seres humanos a sensibilidade, pois para que a imagem apareça no papel, ou em qualquer outro material, vários sentidos perceptíveis do nosso corpo trabalham: a visão, o pensamento criativo, o gosto sensitivo pela forma, cor e até a percepção de outros saberes (DERDYK, 1989).

Os primeiros estudos sobre o desenho das crianças datam do final do século XIX, em pesquisas cujo interesse pelas representações pictóricas infantis permitiu que se tornassem fonte de observação e estudo. A princípio, as crianças desenhavam no chão e nas paredes tendo como materiais gravetos ou pedaços de carvão. A inacessibilidade ao papel e ao lápis para desenhar tornavam sua utilização, rara, cara e restrita. Destacamos nesse período, a obra do artista italiano Rizzi (1887) que apresentou interesse ao ver desenhos feitos por crianças em uma parede e fez várias reflexões sobre as diferenças da arte entre adultos e crianças e publicou a obra: “A arte das crianças pequenas”.

É interessante observar que a criança é o sujeito de seu processo, ela aprende a desenhar o mundo nas interações em seus processos proximais e a cada desenho, revela o mundo do modo como o compreende e o significa. Vários teóricos seguem essa linha de pensamento quanto à representação pictórica infantil, dentre eles Luquet (1969), Piaget (1948), Méredieu (1995).

Ainda é frequente o entendimento reducionista da representação pictórica apenas como atividade prática, dissociada do pensamento. Entretanto, há uma relação estreita entre pensar e fazer, teoria e prática, conceito e ação. Conforme indica o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), a representação pictórica é uma linguagem carregada de signos históricos e sociais que possibilitam ao homem significar o mundo.

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, responsável pela promoção e apropriação das diversas formas de linguagens, o desenho é frequente

tanto nas proposições feitas pelos professores, quanto no interesse da criança nessa forma de representar o mundo que a cerca. Embora menos frequente nas etapas posteriores, a representação pictórica é dotada de significados em todos os momentos do ciclo vital e, portanto, deve ser explorada.

Já Derdyk (2003) defende que o entendimento do ato de desenhar como atividade inteligente, sensível, reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como meio de comunicação, expressão e conhecimento e possui natureza aberta e processual.

Aos poucos esses movimentos iniciais rítmicos a respeito do papel vão sendo realizados de modo mais detalhado, mas estas não são conquistas isoladas, elas aparecem juntamente com o desejo de representar, significar alguma coisa. O que realmente importa é o interesse em representar uma ideia. Do mesmo modo que os rabiscos vão sendo melhor interpretados pelo adulto porque tomam forma mais aproximada do objeto desenhado, gradativamente as crianças começam a nominar seus desenhos, anunciam o que pretendem representar, antes de desenvolver seus pré-projetos acerca das representações pictóricas.

Posto isto, a representação pictórica constitui uma expressão da visão de mundo que cada sujeito possui, constituída por diferentes nuances advindas das interações sociais vivenciadas e, por meio da representação pictórica, a visão de mundo é expressa e socializada como linguagem que comunica o sentido atribuído. Assim, a representação pictórica nos permite aproximação com elementos que o sujeito destaca e organiza atribuindo sentido próprio.

De acordo com Pillar (1990), o desenho é um sistema de representação, sendo um trabalho gráfico, construindo e interpretando o objeto conforme o que sente e pensa. A criança (aluno) não nasce sabendo desenhar. É o meio que favorece este conhecimento a partir do desenvolvimento de mecanismos e processos mentais que permitem à criança interpretar o mundo. Desse modo o conhecimento não resulta da relação meramente física da criança com os objetos, mas da sua interpretação e representação dos sentidos atribuídos ao objeto em dada realidade.

Moreira (1993) defende que a representação pictórica infantil é a marca da criança, pois antes de aprender a escrever, ela tem a função de escrita. Desenha para falar de seus medos, descobertas, alegrias e tristezas. No ato de desenhar percebe-se que os pensamentos e sentimentos caminham juntos.

Entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou qualquer superfície, e também a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com materiais de que dispõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança através de outra linguagem: a representação pictórica de seu espaço lúdico (MOREIRA, 1993, p.16).

Luquet (1979, p. 213-214) ressalta que “o desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto”. Isto porque, ao desenhar a criança inspira-se não só em modelos que se apresentam diante dos olhos, mas, sim, na imagem que tem em seu interior no momento em que desenha. Dessa forma, a representação pictórica é uma forma de representação que pode revelar o conteúdo da imagem mental da criança.

Para Pillar (1996), observar a representação pictórica de uma criança, pode permitir a compreensão a respeito da sua maneira de pensar, pode indicar as competências que possui e os significados que atribui às experiências vividas. De forma, que em uma representação pictórica, os braços de uma figura humana saem da cabeça e não do tronco, por exemplo, significa que a criança ainda não tem construído interiormente, em seu pensamento, o esquema corporal de uma figura humana na íntegra. Essa percepção nada está relacionada com o fato de não estar enxergando normalmente, de estar com problemas de motricidade fina, ou ainda, de não estar apta a desenhar com destreza. Desenhar figuras humanas permite à criança estruturar suas ideias sobre si mesmas. A evolução dessa capacidade acompanha o desenvolvimento global da criança e envolve os significados que ao longo do processo de desenvolvimento vão se reestruturando. Assim, ao oportunizarmos que o sujeito desene, oferecemos a ele uma possibilidade de representar, pela via da representação pictórica, o sentido atribuído a determinado fato, experiência ou conceito.

4 OBJETIVO GERAL

Analisar os significados atribuídos por alunos do Ensino Fundamental II que apresentam baixo rendimento escolar, à escola, ao aprender, ao pertencimento à escola, ao rendimento escolar e às relações interpessoais vividas por ele nesse contexto.

4.1 Objetivos Específicos

1. Identificar os significados atribuídos pelos alunos à realidade escolar por meio de imagens (representações pictóricas) retratando situações representativas da própria aprendizagem no contexto escolar.
2. Conhecer, por meio de entrevista, os sentidos produzidos pelos alunos para a escola, o aprender, as relações interpessoais, o pertencimento e o rendimento escolar.
3. Articular os sentidos apresentados por meio das representações pictóricas aos sentidos produzidos oralmente na entrevista e cotejá-los com o modelo teórico eleito.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA REALIZADA

Metodologia é uma palavra que contém sua origem em três vocábulos gregos sendo eles: *metà* (para além de), *odòs* (caminho) e *logos* (estudo) e faz referência à teoria acerca do método ou de um conjunto de métodos (GAMBOA, 2011). Assim, diferente do método – que é o caminho ou o procedimento que serve de instrumento para alcançar o objetivo da investigação – a metodologia é um recurso que deriva de uma posição teórica e epistemológica para a seleção das técnicas específicas de uma investigação.

Para Cervo (1983), pelo material coletado é possível explicar os problemas que envolvem determinado tema, podendo utilizar ou não pesquisa descritiva que servirá de base para o estudo, objetivando assim, compreender a aplicação dos conceitos estudados.

Esta possibilidade é favorecida pelo tipo de “pesquisa qualitativa”, no entendimento de Longaray *et al.* (2003).

De acordo com as reflexões de (BOGAN e BIKLEN *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1982), quando envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, essa modalidade de pesquisa enfatiza mais o processo do que o produto que se preocupa em relatar a perspectiva dos participantes. No caso do estudo desenvolvido buscando capturar os sentidos produzidos por alunos em processo de escolarização, esta característica favoreceu a análise do processo de significação em andamento.

Para Ludke e André (1986), defendem a entrevista que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Elegemos para o estudo, a abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso. De acordo com Sibila (2012, p. 25), “a abordagem qualitativa permite uma variedade de formas investigativas.” Reitera a autora que inserido na pesquisa qualitativa, a modalidade de pesquisa estudo de caso, “é particularmente útil para responder perguntas do tipo ‘como’ e ‘por que’, na pretensão de compreender fenômenos sociais complexos”.

Gerring (2004), *apud* Sibila (2012, p. 26) define o estudo de caso como sendo um “[...] estudo aprofundado de uma simples unidade (ou fenômeno relativamente limitado) em que o objetivo é elucidar características de uma classe mais ampla de fenômenos similares”.

Na pesquisa realizada, por ter sido eleita a modalidade de estudo de caso, foi possível que emergissem unidades de análise. As temáticas iniciais (pertencimento, trajetória acadêmica e rendimento escolar), na medida em que foram transformadas pelo roteiro de entrevista e pelas consignas da representação pictórica, possibilitaram a emergência de novos temas ou unidades a serem analisadas. Conforme assinala (YIN, 2005, p. 52): “a unidade não tem por delimitação aspectos temporais ou geográficos, mas as suas fronteiras são configuradas pela ‘unidade de análise’”. Na pesquisa realizada consideraram-se as inter-relações possíveis entre trajetória escolar, pertencimento à escola, rendimento escolar e aprendizagem, para alunos de diferentes séries (6º, 7º, 8º e 9º anos) do Ensino Fundamental II.

Em um primeiro momento foi realizada uma revisão bibliográfica com levantamento em livros, artigos, dissertações e teses para conhecer os conceitos

aplicáveis ao tema. Os participantes também foram submetidos à produção de desenhos ou representações pictóricas para retratar alguns temas indicados pelo pesquisador e em seguida convidados a elaborar uma legenda para cada desenho realizado. Posteriormente, uma entrevista semiestruturada foi realizada com os participantes e as respostas colhidas foram organizadas em quadros para facilitar a visualização.

Na pesquisa adotamos o termo representação pictórica como sinônimo de desenho. Conforme Bueno (1996, p. 570), “representação provém da forma latina *representare* e quer dizer reprodução do que se tem na ideia”. Pictórico, por sua vez, refere-se à pictografia, sistema primitivo de escrita em que as ideias são expressas por meio de representação pictórica (BUENO, 1996).

5.1 Processo de Seleção dos alunos participantes do estudo

Em um primeiro momento, a equipe pedagógica da escola foi contatada com a solicitação do pesquisador de autorização da realização do estudo na escola. A pesquisa foi explicada e após manifestarem interesse, os documentos da escola autorizando a realização do estudo foram elaborados. O projeto tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Universidade Estadual de Londrina/UEL Hospital Regional do Norte do Paraná HU/UEL) e foi aprovado com parecer nº 844.836 (documento em anexo).

Como critério de inclusão, foram considerados os alunos que possuíam baixo rendimento escolar (notas vermelhas ou reprovação) na série em curso ou em séries anteriores do Ensino Fundamental II. (Caso o número de interessados em participar ultrapassasse 6 alunos por série, seria realizado um sorteio considerando o critério de inclusão e a entrega do documento assinado). Foram levados em conta como critérios de exclusão, rendimento escolar estava da média e sem histórico de reprovação na série em curso ou em séries anteriores do ensino Fundamental II. Foram excluídos da amostra os alunos que reprovaram ou tiveram nota abaixo da média no Ensino Fundamental I e aqueles que mesmo atendendo ao critério de inclusão, não entregaram o TCLE assinado.

De posse do parecer de aprovação, no retorno à escola, os critérios de seleção dos participantes foram retomados junto à coordenadora pedagógica e ela

fez a indicação dos participantes em cada ano escolar, seguindo os critérios de inclusão e exclusão.

Selecionado o grupo de alunos participantes, no primeiro encontro, foi explicado de forma coletiva e, em linguagem acessível, a pesquisa, os objetivos do estudo, como se daria a participação do pesquisador no ambiente escolar e a dinâmica de trabalho acordada com a escola, coordenadora, professores. Também foi explicada a importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e feito o convite a todos para participação. Então foi entregue o termo de consentimento (TCLE) para que levassem aos pais e obtivessem as devidas assinaturas.

Na proposição do estudo no colégio eleito, intencionávamos obter 24 participantes (6 por série). Entretanto, considerando o retorno dos TCLEs devidamente assinados e os critérios de inclusão/exclusão, o grupo de participantes contou com 19 alunos sendo 4 alunos do 6º ano com idades entre 11 e 12 anos, 5 do 7º ano com idades entre 12 e 13 anos, 6 do 8º ano com idades entre 13 e 14 e 4 do 9º ano com idade que variavam devido alguma repetência entre 14 e 15 anos. No total dos 19 participantes, 14 eram do gênero masculino e 5 eram do gênero feminino.

5.2 Instrumentos e Materiais

Para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos e materiais: roteiro semiestruturado de entrevista que serviu de guia para o pesquisador, folhas de papel sulfite e lápis de escrever e de colorir para as representações pictóricas realizadas, além de um gravador de áudio para registro das falas dos participantes na íntegra com posterior transcrição.

5.3 Procedimentos de Coleta dos Dados

5.3.1 A Produção de Representações Pictóricas

Após a seleção dos participantes e retorno dos TCLES, os alunos foram agrupados coletivamente, em uma sala de aula que estava vazia, disponibilizada pela coordenadora e foram convidados a tomar posse dos materiais dispostos na mesa (folha sulfite, lápis, borracha e lápis de cor), para a produção de desenhos (esse foi o termo usado com eles para facilitar a compreensão) com temas sugeridos pelo pesquisador: representação de escola, uma situação de aprendizagem, uma representação de como se sente em relação aos demais alunos da turma, uma representação de como se sente em relação aos professores e uma representação do seu rendimento escolar. Cada tema foi desenhado por todos os alunos ao mesmo tempo e, em seguida, a legenda era solicitada pelo pesquisador. Como alguns alunos faltaram no dia da produção dos desenhos, foi necessário mais dois encontros para que todos participassem dessa etapa da pesquisa.

A representação pictórica como forma de representação presente em diferentes culturas e ao longo dos períodos de desenvolvimento humano é reconhecida, no universo da pesquisa como recurso ou técnica por meio do qual o pensamento pode ser evocado. Nesse sentido, para enfatizar a importância das representações pictóricas como instrumento de pesquisa, Sibila (2012, p.25) afirma: “Ao longo dos séculos, desde tempos muito antigos, os seres humanos veem utilizando o desenho como forma de expressão de ideias e conhecimentos do mundo que os acerca, intentando comunicar e transmitir mensagens”.

A evocação do sentido atribuído, por meio da representação permitiu que tanto na verbalização do pensamento (entrevista) quanto no desenho, as unidades temáticas importantes à análise, fossem evocadas. Santaella (2005, *apud* SIBILA, 2012, p. 41) assinala “a analogia entre representação pictórica e descrição verbal reside no fato de que a referência a um objeto é condição necessária a ambas”.

Essa ideia é corroborada por Dietzsch (2005, p. 70),

representações pictóricas e pictografias podem funcionar como representações mais ou menos precisas de palavras específicas ou como uma espécie de “memorandum aleatório” que procura determinar a priori a forma pela qual os grafismos particulares se relacionam uns aos outros”.

Na pesquisa realizada, como procedimento de coleta de dados, a ação de solicitar que os participantes desenhassem e depois construíssem uma legenda para seu desenho, configurou-se como uma forma criativa de acessar as representações internas dos alunos participantes e recorrer a uma outra fonte de dados para cotejar com as respostas na entrevista.

5.3.2 Entrevista

Ao escolher a entrevista como instrumento de coleta de dados, destacamos a possibilidade de colocar em destaque a fala dos participantes para apreender o sentido que atribuem às mesmas temáticas norteadoras dos desenhos realizados em encontro anterior. A entrevista é um recurso por meio do qual a visão acerca dos objetos investigados pode emergir. De acordo com Galvão (2013 p.29)

A entrevista constitui um processo de interação entre duas pessoas, que, norteado por questões orientadoras, comporta obter informações, da parte do outro, a respeito de determinado assunto. Orientada para um objetivo definido, a entrevista permite colher informações objetivas/fechadas acerca das experiências diversas dos sujeitos e, também, subjetivas/abertas, quando relacionadas à maneira como eles interpretam aspectos do mundo, suas atitudes, seus valores e suas opiniões (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 1994; ROMANELLI, 1998 apud ROSA; ARNOLDI, 2008). Por meio da entrevista, mais do que conhecer um ponto de vista a respeito de determinado assunto, é possível captar os princípios nos quais se apoiam as opiniões.

Diferentemente do encontro coletivo para produção das representações pictóricas, a entrevista aconteceu de modo individual com os participantes e foram agendadas na escola, em horário de aula, respeitando a organização da escola e a liberação de cada participante da aula que estava em andamento para participar. Assim que a entrevista terminava com aquele aluno, ele retornava à sala de aula e outro colega vinha até a sala onde o pesquisador aguardava. A entrevista semiestruturada, teve sua relevância neste processo de coleta de dados, tal como apontada por Triviños *apud* Manzini (2004, p. 05)

Para Triviños a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição

dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, *apud* MANZINI 2004).

O modelo de entrevista aplicado aos alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental se constituiu de um roteiro contendo 9 perguntas desencadeadoras de uma conversa acerca da escola, da própria trajetória escolar e de seu pertencimento à escola. O modelo encontra-se na sessão apêndice.

6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Recorremos à Libório (2006, p. 52) que elucida o uso da técnica de evocação de sentido por meio de imagens da seguinte maneira

Os métodos visuais oferecem aos grupos marginalizados uma oportunidade de reproduzir e compreender seu mundo em oposição às compreensões e representações dominantes (Beloff, 1985; Goffman, 1979; Hammond, 1989; Press, 1991; Schratz & Steiner-Loffler, 1998), enquanto mantém algum grau de controle sobre o processo da pesquisa e o direito do participante em interpretar o material de sua própria maneira (RICH & CHALFEN, 1999, *apud* LIBÓRIO 2006)

Com base nesta compreensão, construímos categorias de análise adotando-se os temas que nortearam a produção das representações pictóricas e as questões da entrevista (BARDIN, 1979). As categorias enfatizaram como temas: “o que é a escola para você”; “imagem que represente uma situação de aprendizagem”; “retrato de rendimento escolar”; “representação de relações entre colegas”, “representação de relações com o professor”. De acordo com Bardin (1979, p. 119).

Para categorizar, podem empregar-se dois processos inversos: tendo estabelecido o sistema de categorias, baseado em hipóteses teóricas, repartem-se os elementos na medida em que são encontrados; é o procedimento de "caixas", as categorias emergem da classificação analógica dos elementos, surgem da análise do trabalho; é o procedimento por "milha". Para serem consideradas boas, as categorias devem possuir certas qualidades: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise; pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características da mensagem, etc.; objetividade e fidelidade – se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; produtividade – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.

A análise dos dados ancorou-se nos pressupostos da teoria de Bronfenbrenner, já discutida no referencial teórico, em especial no que concerne a processos e contexto no qual os significados foram produzidos. A articulação com o campo teórico nos permitiu compreender como se integram os sentidos produzidos e capturados por vias diferenciadas (desenho e entrevista) na tríade pessoa-processo-contexto.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atender ao objetivo da presente pesquisa – que buscou analisar os significados atribuídos pelos participantes ao pertencimento à escola, ao rendimento escolar e às relações interpessoais vividas nesse contexto – requereu ouvir a expressão dos sujeitos do estudo. Para isso, optamos permitir que dos dados emergissem as categorias de análise, considerando-se os desenhos e respectivas legendas e as respostas dos sujeitos na entrevista. As 5 categorias encontradas foram: representação de escola, situação de aprendizagem, relação com os colegas de sala, relação com os professores e representação do rendimento escolar.

Nesse processo de depuração dos dados verificou-se a insurgência de 02 unidades de análise em cada categoria. Com exceção da categoria 02, as demais apresentaram pares opostos de significação, por exemplo, escola como espaço de acolhimento X escola como ambiente aversivo.

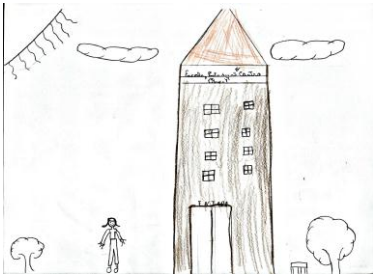

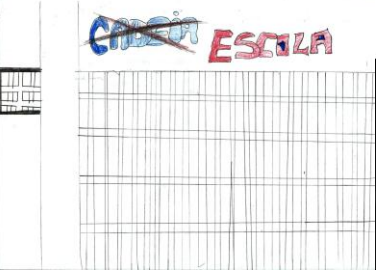
Com o intuito de favorecer a visualização dos dados, foram construídos 05 quadros relativos às 05 categorias de análise. Cada categoria de análise se subdivide em duas unidades. Na organização dos quadros optou-se por demonstrar 01 representação pictórica como representativa de cada unidade de análise que compõe a categoria, independentemente do número de participantes que pontuaram naquela unidade. O espaço vazio na figura indica que nenhum participante do estudo pontuou naquela temática. Ao lado das representações pictóricas aparece o significado atribuído pelo autor das representações pictóricas ao que ele desenhou (legenda). Abaixo de cada representação pictórica encontra-se o excerto da fala do participante na entrevista acerca do mesmo tema. A Articulação dos sentidos apresentados permitiu o reencontro com os conceitos do modelo teórico eleito, discutido no referencial teórico.

7.1 Categoria 1 - Escola

Nessa categoria foram reunidas as respostas à entrevista, a representação pictórica e sua respectiva legenda que investigaram a percepção acerca da escola tanto em sua estrutura física, como em relação ao significado atribuído. Foi interessante observar que as significações apresentadas pelos participantes, nesta categoria se dividiram em dois blocos: Escola como espaço de acolhimento

(Unidade de Análise 1A) e Escola como ambiente aversivo (Unidade de Análise 1B). Dos 19 entrevistados, 11 respostas se enquadraram no acolhimento e 8 respostas indicaram adversidade, conforme demonstrado na figura 2.

FIGURA 2 - Significações Acerca da Escola

| Unidade de Análise Ano de Escolaridade | Escola como espaço de Acolhimento (1 A) | Escola como ambiente aversivo (1 B) |
|---|---|---|
| 6º Ano |  <p data-bbox="806 638 1164 726">Por mim esse desenho é muito legal</p> <p data-bbox="421 861 1153 901">(Mar.-6º Ano) "Ah! Um lugar chato, as vezes legal e só".</p> |  <p data-bbox="1624 694 1971 766">Na escola eu aprendo muitas coisas e lá ensinam aqui e ali e lá e ali.</p> <p data-bbox="1232 861 2004 917">(Van.-6ºAno) "Um lugar legal! Para poder aprender o que é certo e o que é errado".</p> |
| 7º Ano | |  <p data-bbox="1691 1005 1926 1189">Meu desenho significa uma coisa porque a escola parece mesmo com uma. Com os muros altos e grades.</p> <p data-bbox="1232 1252 1926 1316">(J. Mar.-7º Ano) "Ah! Eu acho assim que parece uma cadeia".</p> |

8º Ano



A Escola Representa
MINHA 2ª CASA

(Je. – 8º Ano) “Ah! Eu acho minha segunda casa, porque eu me sinto bem e nunca ninguém desfez de mim, por isso”.



Bom, eu desenti alguns muleques
ouvindo música e falando no rádio...
eu vivo que eu toco da escola um
biquinho com vários palavras e músicas
por lá...

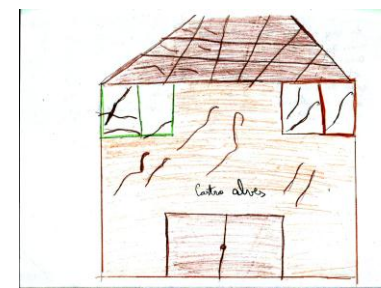
(Ren. – 8º Ano) “Ah! O povo chega põe música, dentro da sala e fora, fica “zuando”, falando de droga”

9º Ano



A escola para mim é um lugar
muito agradável muito amado
e gostoso de estudar. Aqui
de pelo menos vão muito
delegas e estão com despoza
e ~~o~~ ajuda os alunos...
Em qualquer ~~caso~~ tipo
de problema que ele deve
quanto possível quanto
problemas na escola.
Gosto muito disso
na escola.

(Let. M.- 9º Ano) “Eu acho ela bem legal! Os professores explicam bem, as matérias e tratam a gente super bem. Não tenho nada que reclamar da escola”.



Eu vejo o colégio uma escola boa
mas que precisa de umas reformas
como a parede deixando tudo quebrado
e tudo quebrado e vive que eu
vejo de colégio Alves e os professores
e os professores são muito bem na
escola.

(Adr.-9º Ano) “Eu Acho uma escola boa. Só tem professor bom. Mas o que ta precisando aqui é uma reforma”.

Quanto à unidade de análise “A escola como espaço de acolhimento”, percebe-se que alguns alunos significam a escola como seu “lar”, como espaço de desenvolvimento e de aprendizagem. Para esse grupo de alunos participantes, predominou a significação de escola como espaço de acolhimento (11). Nesses casos, além das significações retratadas nas legendas das figuras, localizamos nas entrevistas, expressões que mostram a visão positiva do ambiente escolar tais como

“Segundo lar” (JEN, 8º Ano);
“Escola importante para mim e para todos” (WES, 6º Ano);
“Escola que ajuda na vida e nos estudos” (JOA, 8º Ano);
“Escola boa para interações” (HAN, 9º Ano).
“Um lugar legal para poder aprender o que é certo e o que é errado” (VAN, 6º Ano)
“Ah! Eu acho minha segunda casa, porque eu me sinto bem e nunca ninguém desfez de mim, por isso” (JE, 8º Ano)
“Eu acho ela bem legal! Os professores explicam bem, as matérias e tratam a gente super bem. Não tenho nada que reclamar da escola” (LET, 9º Ano)
“Eu acho uma escola boa. Só tem professor bom. Mas o que tá precisando aqui é uma reforma”. (ADR, 9º Ano)

Considerando que a escola é um espaço de interação por excelência no qual os alunos passam grande parte do seu tempo diariamente, estar vinculado positivamente a esse ambiente favorece o desenvolvimento dos processos proximais e oportuniza o desenvolvimento. Assim, a escola enquanto espaço de construção de sentidos interfere no desenvolvimento do sujeito e promove contínuas interações entre os atributos da pessoa e as características dos contextos nos quais ela está inserida e que constituirão as trocas interpessoais necessárias ao vir-a-ser.

Em contrapartida, foram encontradas 08 significações nesse grupo de sujeitos, apontando a escola como espaço aversivo:

“Prisão. Onde é julgado pelos mais velhos” (REN. 7º Ano);
“Hospício” (VYN. 7º Ano);
“Escola quebrada” (POL. 7º Ano).
“Ah! Eu acho assim que parece uma cadeia”. (JMAR, 7º Ano)

Apareceu com frequência a imagem de presídio, gaiola ou cadeia, em forte referência à ausência de liberdade.

“Ah! Eu acho assim que parece uma cadeia” (J. Mar. -7º Ano).
“Ah! O povo chega põe música, dentro da sala e fora, fica “zuando”, falando de droga”. (Ren. – 8º Ano)

Um fato que merece destaque é que para todos os participantes do 7º ano, a escola foi significada como aversiva. Enquanto que no 6º, 8º e 9º anos foi possível encontrar significados positivos à escola.

De acordo com o modelo teórico orientador desta pesquisa, o desenvolvimento da pessoa depende dos processos proximais que favorecem ou desfavorecem as significações ao vivido nos diferentes ambientes nos quais se desenvolve, assim, a interação da pessoa em desenvolvimento na atividade escolar e as relações que estabelece com seus contextos imediatos é mediada pelos elementos e forças constituintes que “interagem no processo de engajamento da criança na atividade. O contexto assim pode ser compreendido como um sistema que atua positiva ou negativamente sobre os atributos pessoais da pessoa” (COPETTI e KREBS, 2004, p. 85).

As escolas quando foram desenvolvidas em seus projetos de arquitetura tinham uma ideia e uma estrutura que muitas vezes nos dias atuais não se aplica aos modelos de interação com os quais os alunos estão ambientados. O desconforto com o minúsculo espaço das carteiras, a impossibilidade de circulação pela sala, a concepção de disciplina/indisciplina que torna rígida a estrutura e a organização do espaço pedagógico, os ambientes pouco arejados para a quantidade de alunos em sala, favorecem a queixa que fazem quanto a ausência de liberdade e associação à imagem de prisão. Outro sentido possível de ser dado é que não estão sendo ouvidos, não estão sendo requisitados a opinar e a se manifestar no próprio processo de aprendizagem e isto dá a eles, sentido de prisão. A reflexão que esse dado nos provoca é que o ambiente escolar é espaço propício ao desenvolvimento e se ele é significado como negativo, as relações que nele se estabelecem tendem a impedir o desenvolvimento saudável, ao invés de favorecê-lo.

Yunes (2011) analisa que os microssistemas são espaços de desenvolvimento nos quais ocorre a interação dinâmica entre aspectos individuais e ambientais. A escola como microssistema, promove interações por meio de um processo de interação contínua entre a pessoa e o seu contexto ao longo do tempo, isto porque em seu contexto estão envolvidos

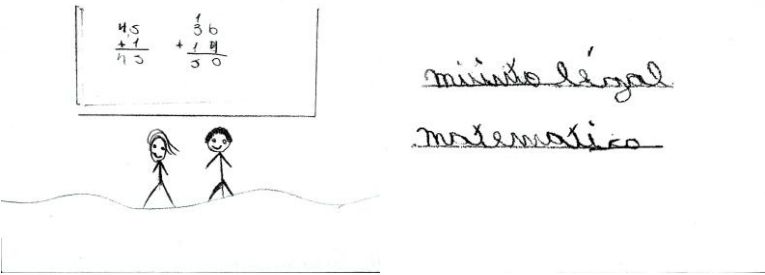
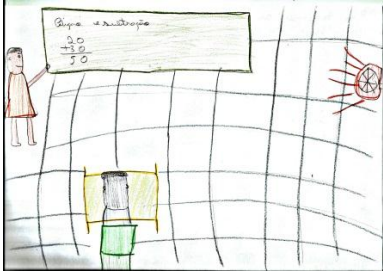
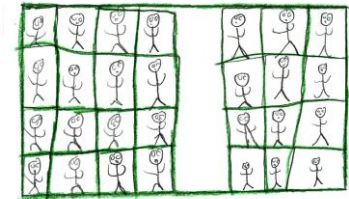

muitos sujeitos em múltiplas relações. Esse processo dinâmico, coadunado às interações em outros contextos, como a família, por exemplo, produz sentido à escola e à permanência nela. Assim, as significações positivas ou negativas acerca da escola, podem impactar o processo de ensino e de aprendizagem nesse contexto.


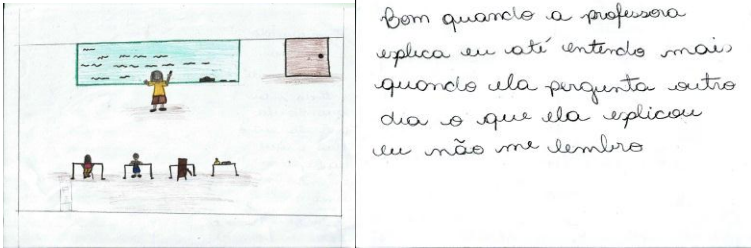
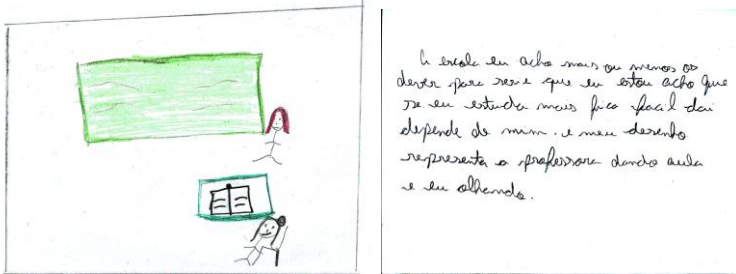
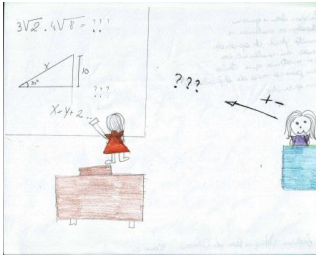
Assim, a escola enquanto espaço de construção de sentidos interfere no desenvolvimento do sujeito que é resultante das contínuas interações entre os atributos da pessoa e as características dos contextos nos quais ela está inserida e que constituirão os processos proximais necessários ao vir-a-ser. Atrelada à significação acerca da escola encontra-se a de aprendizagem que tratamos a seguir.

7.2 Categoria 2 – Significação de Aprendizagem

Nesta categoria emergiram duas unidades de análise. A primeira, intitulada papel de professor e de aluno (1 A - 08 participantes) e a segunda, denominada de ambiente de aprendizagem e dificuldades nas disciplinas (2 B - 11 participantes), conforme demonstrado na figura 3.

FIGURA 3- Significações de Aprendizagem

| Unidade de Análise Ano de Escolaridade | Papel de Professor e de Aluno (2 A) | Ambiente de Aprendizagem e dificuldades nas disciplinas (2 B) |
|---|---|---|
| 6º Ano |  <p>(Ma. Lu. - 6º Ano) Eu tiro notas melhores: Educação Física, Artes, Português e Matemática”.</p> |  <p>(Wes. - 6º Ano) “Ah! Quando eles fica assim, zuando e brincando”.</p> <p>Para todos e para mim aprender e ser melhor porque aqui não falta nada em atividades.</p> |
| 7º Ano |  <p>Os alunos com os muitos Desenhos repetidos como, alunos na carteira</p> <p>(Vin. N. - 7º Ano) “Ah! Não sei também. Ah! Quando é para</p> |  <p>Uma coisa eu sei a classe muito.</p> <p>(J. Mar. - 7º Ano) “Mais é a preguiça e a bagunça que não</p> |

| | | |
|--------|---|---|
| | trazer livro, eu não trago. Eu esqueço em casa”. | deixa aprender”. |
| 8º Ano |  <p>matéria de matemática</p> <p>(Vit. - 8º Ano) “dificuldade de aprender matemática”.</p> |  <p>Bom quando a professora explica eu até entendo mais quando ela pergunta outro dia o que ela explicou eu não me lembro</p> <p>(Est. 8º Ano) “a dificuldade está comigo, porque eu não estudo muito e me dá preguiça, daí eu não estudo”.</p> |
| 9º Ano |  <p>é bom eu não sou muito bom em matemática, mas quando a professora explica eu até entendo mais quando ela pergunta outro dia o que ela explicou eu não me lembro</p> <p>representa a professora dando aula e eu olhando.</p> <p>(Adr. - 9º Ano) “Por que eu não sou assim muito de perguntar, gosto mais de ficar vendo”.</p> |  <p>Eu sou bem e quase todos os matérias e muito fácil de aprender mas em matemática, é a matéria que tenho um pouco mais de dificuldade em aprender.</p> <p>(Let. M. - 9º Ano) “Matemática. Esses negócios de “x” e “y”, essas coisas assim. inglês e Matemática. Por que eu demoro mais para entender”.</p> |

Fonte: O Autor

Quanto ao papel de professor e aluno da primeira unidade de análise, as falas revelam demarcações que remetem à autoridade do professor sobre o aluno, o que polariza os papéis e atribui unicamente ao aluno a responsabilidade pelo não aprender.

“O estudo depende de mim, o professor ensina e eu olho” (ADR 9º Ano);
“Professor explica mas aluna não lembra” (EST 8º Ano);
“Professora ensina e alunos não tem interesse” (LUI 7º Ano).

As análises de Ashbar e Lopes (2006, p.57) confirmam a constatação de que o aluno, em um processo de significação negativa de seu contexto de aprendizagem, como é o caso de situações de fracasso escolar, tende a reproduzir o discurso recorrente na escola que responsabiliza o aluno pelo insucesso na aprendizagem. Nas palavras das autoras comentando os dados da pesquisa realizada com os alunos: “Comum à maioria das respostas era a crença de que elas mesmas são responsáveis (ou até culpadas) pelo mau desempenho escolar”.

Ao considerarmos a escola como um contexto importante de desenvolvimento é preciso reconhecer os significados que os alunos produzem nas interações ali vividas, a respeito de sua trajetória de escolarização. O modo como se veem, percebem seus atributos pessoais e suas interações, afeta os processos proximais que os constituem sujeitos da aprendizagem.

A segunda unidade de análise que emergiu da categoria aprendizagem evidenciou a percepção dos alunos sobre a sala de aula e a disciplina de matemática como aquela de maior concentração de dificuldades. As respostas indicaram ênfase na disciplina de matemática e inclusive apontando que a professora explica com clareza, mas, que não conseguem aprender como exemplificado no excerto: *“Matérias fáceis, mas matemática não”* (LET 9º Ano).

Em relação ao ambiente de aprendizagem, os alunos se referem à falta de interesse, bagunça, guerra de papel picado e dificuldade de prestar atenção, como exemplificado no depoimento a seguir *“Professor tenta dar aula e alunos sem interesse”* (REN 7º Ano); *“A matéria que eu tiro notas pior é matemática. Eu não tenho interesse”* (VIT 8º Ano).

A fala dos sujeitos remete a reflexão acerca do lugar dado à matemática no currículo escolar. Se observarmos atentamente, a matemática é

supervalorizada nas provas avaliativas do sistema educacional, frequentemente recebe destaque em relação às demais disciplinas como Artes, Educação Física, História e Ciências. Assim, tanto na avaliação escolar como nos contextos familiares é comum a preocupação maior com o baixo rendimento escolar na matemática do que em outras disciplinas.

O desinteresse pela aula pareceu estar atrelado à dificuldade de compreender o conteúdo, desorganizando o ambiente de aprendizagem. A questão do interesse pela matéria pode afetar o padrão de atividades e a vinculação com o saber. Narvaz e Koller (2004, p.58) alertam que “as interações dentro do microsistema ocorrem com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeadas pelas características de força, de recursos e de demandas das pessoas envolvidas”.

Assim, os significados de frequentar a escola e pertencer a ela, de estabelecer trocas significativas nesse contexto e de sentirem-se competentes para aprender os conteúdos requeridos no processo de escolarização, são constituídos nas experiências vividas com “outros significativos”.

Um depoimento, em especial, revela como o sentido de determinada relação com o saber se constitui a partir das trocas estabelecidas com os sujeitos do processo de aprendizagem. (JOA 7º Ano) comentando uma relação ruim com a disciplina de Geografia comenta sobre a professora: “*o duro que o mais difícil que na aula de Geografia, ela fica ligando para o meu pai. Daí eu não faço nada na aula dela de pirraça*”. Essas vivências estão diretamente relacionadas “aos sistemas de crenças”, a aspectos da emocionalidade envolvida, ao simbolismo presente no contexto onde as aprendizagens ocorrem e, portanto, pertencem ao ambiente da pessoa em desenvolvimento proporcionando a construção de sentido à escola, ao saber à aula, a matéria neste caso. De acordo com Santana e Koller (2004, p. 112-113) os processos vividos pela pessoa em desenvolvimento têm relevância

[...] na atribuição de significados dados pela pessoa em desenvolvimento às suas diversas experiências. Estes significados, atribuídos aos diversos aspectos do contexto onde ocorre o desenvolvimento, influenciam a maneira com a pessoa age e/ou reage a este ambiente.

Faz-se necessário compreender que o gostar ou não gostar de determinada matéria, o envolver-se ou não se envolver com a aula, o sentir-se pertencente ou não ao contexto, está diretamente relacionado às dimensões sociais, culturais, pessoais. Isto permite a valorização dos processos de significação do sujeito/aluno e da representação de sua realidade interna expressa nos sentidos que atribui às experiências vividas. Esta produção de sentido é do sujeito, mas não desvinculada das interações que estabelece no ambiente. Sobre esta questão, a categoria a seguir revelou a relação interpares como espaço de vinculação do aluno com a escola.

Reconhecer que a principal função da escola é proporcionar acesso ao conhecimento científico a todos e promover desenvolvimento, nos leva a refletir acerca da importância de transformar o microssistema escolar em espaço onde o aluno seja instigado a perceber a importância de desenvolver estratégias de fortalecimento interno e aprenda a lidar com situações estressantes e adversas, como as dificuldades na matemática, em relacionar-se, em gerenciar conflitos, entre outras (MARQUES, 2008).




De acordo com Jonnaert e Borght (2002, p.252), nas condições necessárias para a aprendizagem do aluno é preciso que haja momentos em que as atividades correspondam às fases de preparação, realização e avaliação, também denominadas como fase pré-ativa, interativa e pós-ativa, respectivamente. Na cultura escolar muitas vezes algumas disciplinas têm sido referenciadas como sendo de menos importância como é o caso de inglês, artes, geografia, história, etc. Isto nos faz pensar que as dificuldades encontradas pelos estudantes com relação à aprendizagem da Matemática não são necessariamente motivadas pelas características da disciplina. Tais dificuldades podem ser endossadas ou mesmo produzidas por esse imaginário que circula na escola, além de fatores externos à disciplina, mas que a afetam, tais como: capacitação dos professores, recursos pedagógicos e falta de contextualização da disciplina com o mundo.


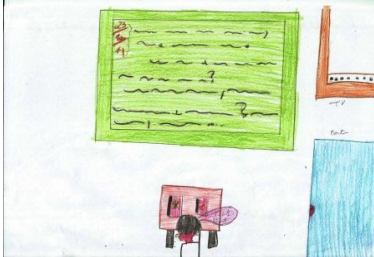
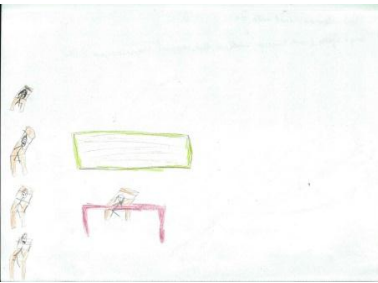
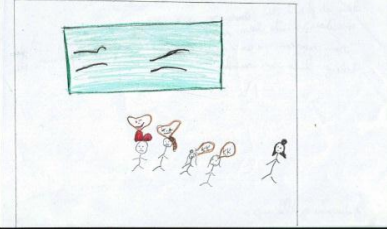
7.3 Categoria 3 – Relação Interpares

Nesta categoria emergiram duas unidades de análise: 1 – Pertencimento (3 A - 14 participantes) e 2 – Exclusão (3 B) em relação à escola mediada

pela relação com os pares. (05 participantes), o predomínio das indicações de pertencimento indica que o relacionamento com os colegas é um bom mediador das relações com a escola para esse grupo de alunos, conforme demonstrado na figura 4.

FIGURA 4 - Significações da Relação Interpares

| Unidade de Análise Ano de Escolaridade | Pertencimento (3 A) | Exclusão (3 B) |
|---|---|---|
| 6º Ano |  <p data-bbox="808 616 1189 692">Eu gosto muito dos meus amigos e ando sempre com eles e aí muito depois amigos.</p> <p data-bbox="416 831 1111 866">(Van. 6º Ano) “Ah! Vai bem! Nós participa tudo junto”.</p> | |
| 7º Ano |  <p data-bbox="779 959 1122 1134">Sempre feliz em com o auto não importa a situação, pois, eu hecel sempre brincando por que me emprestos a felis e doo não pago”</p> <p data-bbox="416 1246 1155 1342">(Ren. F.- 7º Ano) “Acho que, engraçado, fica brincando a aula inteira. Sendo o centro das atenção deles, eu acho! Depois que sai acaba um pouco”.</p> |  <p data-bbox="1671 1031 1951 1126">O que acontece com pelotria.</p> <p data-bbox="1227 1246 1951 1310">(J. Mar.- 7º Ano) “Uhum! Ah! Difícil a gente brigar, mas esses dias tive que dar uma cadeirada em um lá”.</p> |

| | | |
|----------------------|---|---|
| | | |
| <p>8º Ano</p> |  <p>Bom, eu tenho uma relação boa com meus colegas e todos os alunos!!</p> <p>(Ren.- 8º Ano) “Sim! Ah! Eu me dou bem com todos”.</p> |  <p>Eu me acho enxada a unica menina que eu falo é a Renata.</p> <p>(Let. M.- 8º Ano) “ Ah! Mais eu converso assim mais é com a Renata, assim dos outros”.</p> |
| <p>9º Ano</p> |  <p>amigo Bruno, Bruno, Kauany, matheus, Blani, Samuel comunicação libelo</p> <p>(Ha.- 9º Ano) “com o Bruno e os alunos que sentam atrás de mim. Eu acho que, por que a gente consegue se comunicar”.</p> |  <p>Muitas relações entre os meus colegas e que tem poucos amigos da sala que conversa e com os meninos da minha sala é bem difícil eu conversar e os outros não me dão muito bom com eles por serem mais ou menos e os outros não converso com nenhum colega fica na minha</p> <p>(Adr.- 9º Ano) “ Poucos! Eu converso com eles. Tem uns que eu do bem e tem outros que não. Ah! Num sei! Conversar! Por que eu não converso assim muito”.</p> |

Fonte: O autor

A figura 4 revela atribuição de sentido positivo à relação com amigos inclusive enfatizando que isto transforma o período em que passam na escola, em momentos felizes. Para além da diversão junto aos amigos, surgem indicadores de comunicação de sentimentos, parceria e vinculação a um grupo, como condições de frequentar a escola diariamente.

Entretanto, 05 participantes expressaram exclusão do grupo

“Muitos inimigos” (POL 7º Ano);

“Me acho excluída” (LET 8º Ano);

“Pouca amizade, brincadeiras que não gosto, fico na minha” (ADR 9º Ano)

“Tipo um comando! Ah! Praticamente o comando da sala! Pra falar a verdade a Escola inteira” (JOS 7º Ano)

“E tem uns amigos que só sabe falar mal” (VIN 7º Ano).

Os dados demonstraram que as relações de exclusão com o grupo de amigos ou pertencimento por relações negativas como é o caso de JOS, está vinculado a uma compreensão da escola como ambiente restritor da liberdade, como espaço aversivo e com o desprazer em relação ao processo de aprendizagem. Esses participantes têm histórico de reprovação escolar por 3 ou 4 vezes e indicam uma visão negativa da escola “prisão, escola deteriorada, quebrada, hospício”.

O que observamos é que nos dois casos: de pertencimento e positividade em relação aos amigos e a escola, e no caso de negatividade, onde é apontada exclusão, os amigos continuam sendo mediadores do acesso e vinculação ou ausência deles no contexto escolar. Disso se depreende a necessidade de levarmos em consideração, práticas interventoras que promovam relações interpessoais saudáveis entre os pares, no ambiente escolar.

Poletto e Koller *et al.* (2008, p. 162), lembram que

O ambiente tem papel decisivo no desenvolvimento, sendo compreendido em termos físicos, sociais e culturais. Da mesma forma, a percepção psicológica do ambiente pela pessoa influencia a forma como cada uma se desenvolverá. Esta compreensão supera uma relação linear entre contexto e pessoa, na qual apenas um influencia o outro, que tem sido perpassada em diversas teorias do desenvolvimento humano.

Assim, podemos evidenciar a importância que tem o ambiente escolar no processo de integração do indivíduo na sociedade. O tempo passado na escola, a importância dos saberes disponibilizados nesse espaço que não serão possíveis de serem encontrados em outras formas de interação, o fato de que a escolarização é um processo que acompanha distintas fases de desenvolvimento do sujeito nos indicam a importância de atuar de modo interventivo, tanto na prevenção quanto na resolução de situações impeditivas dessa demanda. Na concepção de Barbosa (2004 p. 45-47)

Direcionando o olhar para o cenário escolar, é possível reconhecer um espaço familiar. Os turnos escolares geralmente são compostos de cinco ou seis períodos, com horários em torno de cinquenta minutos cada. A interrupção, que demarca o término dos mesmos, ocorre através de alarmes eletrônicos (que substituiu os sinos) programados para disparar os sinais conforme o horário previsto, avisando o encerramento de uma determinada disciplina e seu conteúdo, e anunciando o início de outra matéria. Os alunos pulam sua concentração direcionada ao Português para focarem a atenção na Física ou na Matemática. As salas de aula, que predominam nesse cenário, são compostas de classes em fileiras, com o quadro de giz ocupando grande parte de uma das paredes do espaço físico da sala. As mesas são do mesmo tamanho, onde alunos de diferentes constituições físicas precisam se enquadrar a elas. Os discentes obesos e/ou altos possuem dificuldades em se adaptar a um espaço tão limitado, dificultando com isso seu envolvimento e sua concentração nas dinâmicas de aula. Os alunos canhotos também sofrem esse problema, principalmente nas escolas que utilizam classes com braços de apoio, planejadas para os destros. As mesas direcionadas para os canhotos são em número reduzido ou simplesmente inexistem em algumas escolas. Existem banheiros para meninos e meninas, mas, dificilmente encontram-se, nas instituições de ensino, sanitários do tamanho propício para cadeiras de rodas. A padronização da mobília demonstra o quanto a escola segue modelos, deixando de considerar as diferenças peculiares a cada pessoa. O interessante é que isso continua acontecendo num momento histórico em que o discurso educativo exalta a necessidade de se respeitar o diferente. Na sala de aula, limitada por quatro paredes, o aluno passa grande parte do tempo em que permanece na escola. A mesa do professor é maior que a dos alunos, o que evidencia a hierarquia do saber na figura do educador. O lugar no qual o professor fica na maior parte do tempo do período geralmente é na frente, em pé, expondo o conteúdo aos alunos. Nesse ambiente faltam espaços para a construção e a exposição de trabalhos realizados pelos jovens. As atividades diversificadas que quebram esta rotina sofrem limitações em função do espaço físico das salas.

Percebemos que são destacadas situações que descrevem a precariedade dos espaços físicos escolares. A estas questões é possível acrescentar aquelas relativas à formação inicial e continuada dos professores e

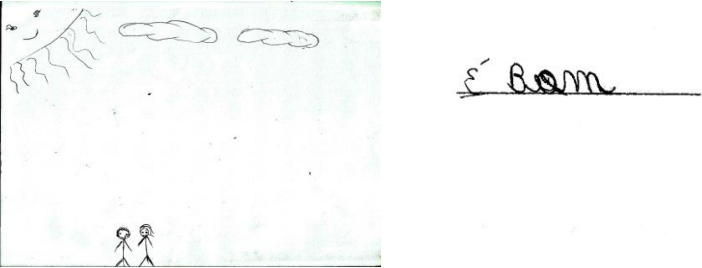
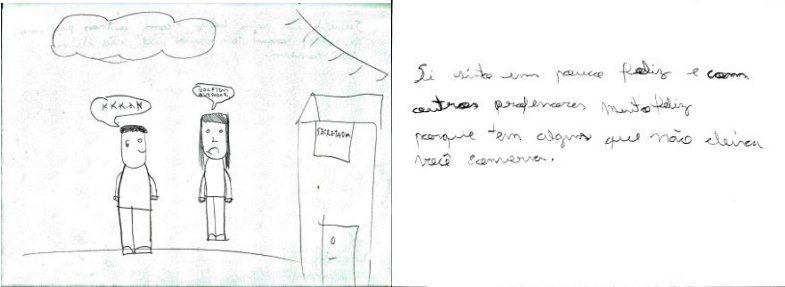

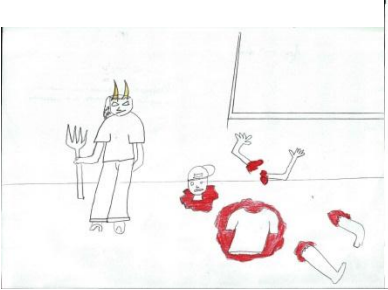
coordenadores, as políticas públicas educacionais que precarizam o atendimento escolar, as condições de trabalho a que são submetidos os profissionais da educação, as condições de acesso e de acompanhamento das famílias, as necessidades diferenciadas de alunos, entre outras demandas.

No referencial teórico que consistiu suporte desse estudo são destacadas as ideias de Bronfenbrenner (1990), acerca da necessidade social, intelectual, física e emocional da criança, na interação constante com um adulto afetivo e estimulador, o que confere ao microsistema escolar, um lugar de destaque na produção do desenvolvimento da pessoa.

7.4 Categoria 4 – Relação com Professores

Nesta categoria insurgem duas unidades de análise: 1 – Relacionamento Amistoso (4 A - 13 participantes) e 2 - Relacionamento Dificultoso (4 B - 06 participantes), em relação aos professores no contexto das falas, indicando o predomínio das indicações de relacionamento amistoso. O relacionamento com os professores na visão dos alunos participantes deste estudo, é um bom intercessor das relações com a escola, conforme demonstrado na figura 5.

FIGURA 5 - Significações Acerca da Relação com Professores

| Unidade de Análise Ano de Escolaridade | Relacionamento Amistoso (4 A) | Relacionamento Dificultoso (4 B) |
|---|--|--|
| 6º Ano |  <p>(Mat.- 6º Ano) "Tenho bom relacionamento com eles".</p> |  <p>Se visto um pouco feio e com outros professores muito beldes porque tem alguns que não deixam nada bom.</p> <p>(Wes.- 6º Ano) "Tenho, É! Na hora que eles está explicando. Se a gente não entende alguma coisa.</p> |
| 7º Ano |  <p>Respeito por alguém que é superior de mim, alguém que me ensina e me ajuda, me prepara para o mundo.</p> <p>(Ren. F.- 7º Ano) "Alguns sim. Outros que não é muito chegado, não, mas a maioria sim. Eu acho que o diálogo".</p> |  <p>Professora gostava na mata! conseguiu pela minha no trabalho.</p> <p>(J.Mar.-7º Ano) " Com a maioria. Ah! Sei lá! O duro que o mais difícil que na aula de Geografia, ela fica ligando para o</p> |

| | | |
|---------------|--|--|
| | | <i>meu pai. Daí eu não faço nada na aula dela de pirraça”.</i> |
| 8º Ano |  <p>MINHA Relação Com os Professores e Com NÃO TENHO NENHUM PROBLEMA COM NEM UMA PROFESSORA(O)</p> |  <p>Eu quero quem me ensine Platimara .</p> <p><i>(Vit. M. – 8º Ano) “ Mais ou menos. Ah! Que as vezes é muito chato, eles pegam muito no pé. Eu não gosto que fica pegando no meu pé”.</i></p> |
| 9º Ano |  <p>meu desenho Significa que a minha relação com os meus professores são boas quando eu preciso de ajuda eu tenho quem quando eu preciso de alguma coisa eu tenho.</p> <p><i>(Lu. P. – 9º Ano) “Tenho boa relação”.</i></p> | |

Fonte: O Autor

Observamos na figura 5 que o número de participantes nesta categoria atribuiu significado mais positivo que negativo à relação com os professores. treze alunos significaram a relação com seus professores como amistosa tal como indicam as falas

*“me dou bem com todos os professores” (VAN 6º Ano);
 “respeito, ensina, educa e prepara para o mundo” (REN 7º Ano);
 “trato professores com todo respeito” (EST 8º Ano);
 “tenho boa relação com os Professores menos uma” (JO 8º Ano);
 “professores bons, que ensinam e querem o bem dos alunos” (ADR 9º Ano); “amo meus professores e são importantes para mim” (LET 9º Ano).*

Poletto e Koller *et al.* (2008, p. 161) auxiliam a ressaltar a importância das interações de efeito positivo no contexto de desenvolvimento da pessoa

Bronfenbrenner usou o termo interação com uma conotação espiral, multicausal e processual. Ou seja, o desenvolvimento humano ocorre através de ampliações e aproximações entre a pessoa e os diversos elementos do contexto que se influenciam mutuamente de forma não linear e dinâmica, alterando-se qualitativamente ao longo do tempo.

Os processos proximais são possibilidades para que a pessoa em desenvolvimento estabeleça interações interpessoais, condição necessária a seu processo de humanização e de socialização. Assim, quando os alunos evidenciam considerar a relação professor-aluno como positiva, este fator pode ser considerado favorecedor das aprendizagens no contexto escolar. Vale ressaltar que embora a significação da relação com os professores seja positiva aos olhos dos alunos, ela não é condição suficiente para garantir a aprendizagem e o rendimento escolar satisfatório expresso em nota, como discutimos no item a seguir. Essa constatação ratifica a importância de considerarmos o processo de aprendizagem como multicausal e multicontextual, como defende o modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano.

A função do professor em sala de aula, seu relacionamento com os alunos é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e com cultura. Abreu & Masetto (1990, p. 115), afirmam

[...] é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

O pensamento de Freire (1996, p. 96) é compatível com essa ideia, pois afirma que

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

No caso das duas proposições, são destacadas características de um processo humanizador que, sem desconsiderar que na relação professor-aluno estão em contato tanto as fragilidades de alunos como de professores, assegura que os professores possuem estratégias que podem minimizar os efeitos de trocas pouco produtivas.

É inegável que afetividade, confiança, empatia e respeito entre professores e alunos caminha ao lado das aprendizagens de leitura, escrita, reflexão, cálculo, desenvolvimento da autonomia, aprendizagem e pesquisa autônoma. Mas, como lembra Siqueira (2005, p. 01), os professores tem a tarefa de mediar esses sentimentos quanto à interferência deles na relação professor-aluno e aluno-conhecimento.

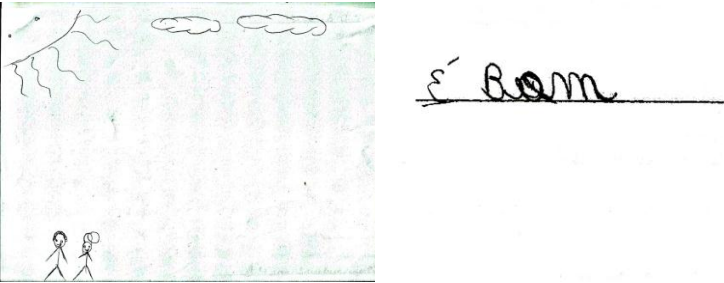
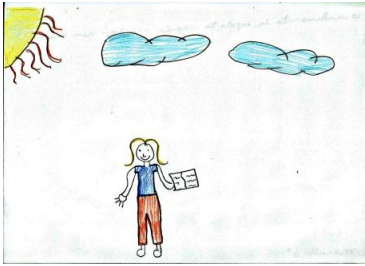
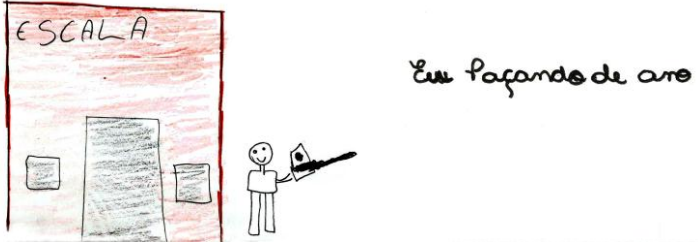

Ademais, a relação professor-aluno depende essencialmente, do clima estabelecido, da relação empática entre alunos e professores, do desenvolvimento da capacidade mútua de ouvir, refletir e discutir, do nível de compreensão acerca do outro e da criação de pontes entre o conhecimento e as relações interpessoais e possíveis conflitos a serem gerenciados. Ainda assim, o professor é um mediador não somente do conhecimento da sua disciplina mais de experiência já vividas.

Nas reflexões de Gadotti (1999 p. 2), o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. Assim, sendo, a aprendizagem se torna mais interessante quando o aluno se sente competente, envolvido, pertencente de forma positiva ao contexto onde as aprendizagens devem ocorrer.

7.5 Categoria 5 – Rendimento Escolar

Nesta categoria emergiram duas unidades de análise: 1 – Bom Aproveitamento escolar expresso em nota (5 A - 11 participantes) e 2 – Rendimento baixo considerando a média de nota para aprovação na escola (5 B - 08 participantes). Observou-se neste quesito o predomínio do bom aproveitamento escolar expresso em nota o que nos indica aspectos positivos no que tange ao processo de aprendizagem desses alunos. Por outro lado, 08 alunos significaram seu próprio rendimento escolar como baixo e com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem considerando a média da escola (nota 6,0), conforme demonstrado na figura 6.

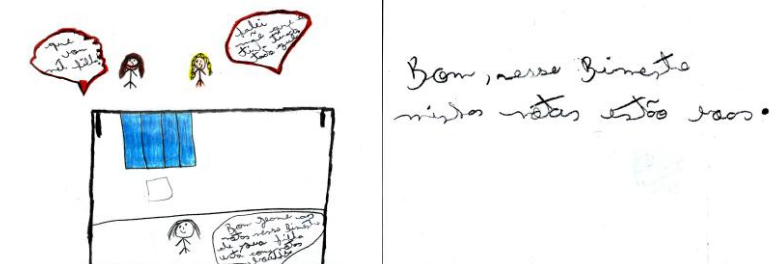
FIGURA 6 - Significações Acerca do Rendimento Escolar

| Unidade de Análise Ano de Escolaridade | Bom Aproveitamento Escolar expresso em nota (5 A) | Rendimento baixo considerando média da escola (5 B) |
|---|---|---|
| 6º Ano |  <p>(Mat. L. – 6ºAno) “Ah! Acho que bom”.</p> |  <p>(Mar. – 6º Ano) “Bom. Por que nos não briga, nós tem o mesmo gosto”.</p> |
| 7º Ano |  <p>(Pol. – 7º Ano) “Ah! Mais ou menos. Por que, fico conversand, tipo é perguntando uma coisa para eles, eles</p> |  <p>(Ren.-7º Ano) “Acho que eles vão responder, um aluno que</p> |

me responde e passando de ano”.

presta atenção, mas ao mesmo tempo num ta nem aí, não ta interessado, e só quer brincar na sala. Acho que é assim”

8º Ano

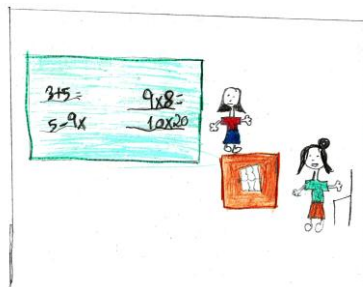


(Ren. – 8º Ano) “que eu sou quieta, que eu presto atenção, que não pergunta nada para os professores e melhorei bastante”.



(Let. M. – 8º Ano) “Ah! Tem aqueles que falam que eu sou boa aluna, mas sei lá! Mas eu acho que eu não sou não. Eu acho que uns vão falar que eu falo mais ou menos dentro da sala.”

9º Ano



Eu acho que estão um pouco mais em todos os dias em matemática. Mas acho que estão mais ou menos, eu gosto de aula dela porque ela ensina muito bem e a matemática que eu mais gosto é matemática de que as coisas estão ficando complicadas de resolver, mais eu acho que não consigo entender assim que eu vejo elas estão resolvendo assim.

(Adr. – 9º Ano) “Matemática. Ah! Por que tem muita conta complicada. Eu acho! Mas estou mais ou menos”.



disciplina Inglês mais difícil

(Han. – 9º Ano) “É difícil! Por que eu fiz assim, muitas atividades ilustrativas. O conteúdo é muito difícil.”

As representações pictóricas apresentadas indicam uma visão positiva sobre o próprio rendimento escolar e são acompanhados de legendas que demonstram satisfação pessoal dos alunos em relação ao desempenho expresso em notas. Destacamos alguns depoimentos provenientes da entrevista

“meu rendimento é bom” (MAT 6º Ano);
“melhorando as notas e muito contente” (LU 7º Ano);
“ Eu passando de ano” (POL 7º Ano);
“Melhorei neste colégio do que no outro” (JHEN 8º Ano);
“Rendimento escolar é bom, mas converso” (JO 8º Ano);
“Meu rendimento escolar é muito bom” (LU 9º Ano);
“Estou bem em todas as matérias”(LET 9º Ano).

Vale lembrar que todos os alunos que compuseram o grupo de participantes deste estudo, tem histórico de reprovação escolar. O fato de terem essa experiência vivida às vezes mais de uma vez, não foi suficiente para incutir neles uma visão negativa acerca de suas condições de aprendizagem ou de seu rendimento na escola. É nesse sentido que Poletto e Koller; *et al* 2008, p.162) chamam a atenção para o fato de que os eventos são contextuais, possuem integração e em especial valorizam os microsistemas pois é neles que

[...] acontecem os processos proximais e que sua compreensão possa ser relacionada com os demais sistemas, ampliando o campo de investigação. Por exemplo, uma investigação no contexto escolar pode ter como foco de estudo: as relações em sala de aula (microsistema), as relações entre professores e as famílias dos estudantes (mesossistema), as reuniões de coordenação dos diretores com os professores (exossistema), ou ainda, a compreensão da cultura na qual está inserida a escola (macrossistema).

Esse campo teórico nos convida a refletir sobre o fato de que os eventos vividos na escola – quer tenham desdobramentos favoráveis ou desfavoráveis em termos de rendimento e de desempenho – são demonstradores de um processo contextualmente produzido e multiplamente afetado por relações mais próximas (processos proximais) ou por interferências externas e amplas como aquelas produzidas no exossistema e no macrossistema.

Consideramos que ouvir, tanto pela via da entrevista como dos desenhos, o que dizem os alunos acerca da escola e das relações ali estabelecidas, tornou possível perceber a dimensão contextual da aprendizagem. Desse modo, compreende-se que vários fatores interferem na situação de aprendizagem, desde os significados que os alunos atribuem à escola, à aprendizagem até ao sentido dado às relações estabelecidas com os colegas e com os professores. O conjunto dessas significações constitui o que podemos inferir como noção de pertencimento do aluno ao contexto escolar onde está inserido e da relação com o saber, ou com o espaço onde esse saber sistematizado deve ocorrer: a escola.

Charlot (2000) retrata o homem como ser inacabado com necessidade contínua de aprender para ser. Por reconhecer essa necessidade de “aprender para ser”, o autor valoriza a educação e, especialmente, a condição de se tornar sujeito de direito por meio dela. A educação, portanto, tem a tarefa humanizar, de tornar humano. Tomando essa perspectiva por base, as interações na escola, o pertencimento e as vinculações ali estabelecidas cumprem importante papel na constituição do sujeito.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano – com base no modelo PPCT (processo-pessoa-contexto e tempo) – adotada na pesquisa, trouxe contribuição para a compreensão de que o desenvolvimento se dá em contextos nos quais atuam processos proximais, tais como a escola e a família, como microssistemas. Entretanto, tal forma de compreender o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que permite análises micro, na esfera do contextual, também favorece a ampliação sistêmica na análise, já que considera a interferência de contextos mais amplos e mais distantes do indivíduo, como o exo e o macrossistema. Nessa linha de raciocínio é relevante pensar a escola, o pertencimento do aluno nela, bem como as interações que se desenvolvem neste contexto; interações estas permeadas por múltiplas relações.

Entendemos que os significados atribuídos pelos sujeitos à própria trajetória de escolarização – demonstrados nesse estudo – foram permeados por distintas interações com outros e, assim, apresentaram-se influenciados por forças sistêmicas concêntricas, daí entender a aprendizagem em uma visão contextualista que leva em conta as atividades realizadas no dia-a-dia. Compreendemos, portanto, que por meio das diferentes trocas intersistêmicas, às quais as interações estão submetidas, as características do indivíduo e do contexto podem variar em relação ao tempo e ao espaço.

A ênfase do estudo realizado recaiu nos significados atribuídos pelos alunos à própria vivência escolar. Para isso, investigamos a concepção de escola, de rendimento escolar, das relações interpessoais no contexto escolar e da própria trajetória de escolarização. O modo de apreender essas percepções foi por meio de entrevista e da produção de representações pictóricas com legenda elaborada pelo participante. Desse modo, as significações atribuídas por eles puderam ser identificadas pelo pesquisador.

Os resultados indicaram sujeitos em processo de construção de representações acerca da escola, o que consideramos positivo, pois percebemos que essas representações se alternam, possuem movimento e demonstram que são permeáveis à ação do outro e do contexto no qual emergem.

A escola predominou como espaço de acolhimento na visão dos participantes, o que favorece os processos proximais. Por outro lado, aqueles que não a perceberam como tal espaço, a apresentaram como aversiva e hostil. Logo, restritiva à liberdade. Isto mostra a importância do acolhimento no microsistema escolar.

O segundo aspecto que merece destaque é a polarização dos papéis, aliado à culpabilização do aluno pelo não aprender. Um terceiro destaque está na identificação da importância da relação interpares para a manutenção do aluno na escola. As convivências, experiências e possibilidades de troca propiciaram um ambiente escolar favorecedor para o processo de ensino e aprendizagem. O quarto destaque é dado à relação entre discente e docente, apontada como amistosa, significando um indicador positivo e favorável no contexto escolar tornando a aprendizagem positiva e eficaz. No quinto destaque, rendimento escolar expresso em notas, a maioria dos participantes indicou um bom rendimento escolar, significando positivamente o próprio percurso escolar, e aqueles que não veem sua trajetória de modo tão positivo, são capazes de localizar algumas dificuldades, em disciplinas específicas.

É fundamental compreender que os sujeitos que constituem a escola – compreendendo a amplitude dos processos que se desenvolvem sob sua mediação – podem oportunizar que diferentes sujeitos sociais (alunos) assumam o lugar de protagonistas de suas próprias histórias.

A realização deste estudo, do ponto de vista profissional-pessoal trouxe importantes transformações. Identifiquei a ampliação do olhar sobre os alunos e o convite para considerar, na prática docente, a contextualidade nas tramas que envolvem os processos proximais mediados no fazer docente.

A teoria de Bronfenbrenner constituiu desafio no campo educacional, em 1º lugar porque é pouco explorada nos cursos de formação docente, em 2º lugar porque não se trata de uma teoria da educação, portanto, o professor em exercício quase não se depara com ela em sua formação continuada.

A realização desse estudo oportunizou crescimento, se constituiu na medida em que favoreceu a ampliação do olhar sobre o alunado e seus processos de desenvolvimento com foco nas significações dos alunos. A observação de desenvolvimento humano de forma mais contextual, afeta a prática pedagógica e permite a compreensão na contextualidade das tramas.

Ao encará-lo, foi-me oportunizado tanto o desenvolvimento profissional como pessoal. Realizar essa pesquisa, com foco nas significações dos alunos permitiu o deslocamento da posição de professor, para “escutar-lhes”, para dar voz aos sujeitos protagonistas do processo de aprendizagem.

Destarte, o percurso neste programa *stricto sensu* – mestrado ampliou minha trajetória de formação acadêmica, haja vista ter estabelecido relações e ser permeável às interações, bem como a que elas me proporcionaram. Tal contexto proporcionou grande enriquecimento em minha atuação profissional, além de meus relacionamentos interpessoais.

Considerando o estudo realizado, ficou latente que ainda há muito para se pesquisar no que tange ao desenvolvimento humano. A pesquisa abriu caminhos para novos estudos que pensem possibilidades de intervenção oportunizando relações de vinculação positiva e pertencimento do aluno no contexto escolar.

Do ponto de vista das contribuições científicas, os resultados dessa apresentados dessa pesquisa podem ser compartilhados com professores em processo de formação continuada e em materiais que favoreçam a divulgação desse campo teórico nas reflexões das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Editores Associados, 1990.

ANTONI, C. de; KOLLER, S. H. **A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar**. Estudos de Psicologia. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a04v05n2.pdf>> Acesso em: 07/04/2015.

ARMANDO, F. **Teoria Bioecológica de desenvolvimento humano na perspectiva de UrieBronfenbrenner**. 2013. Disponível em: <<http://inconsciente.blogs.sapo.pt/7591.html>>. Acesso em: 15/04/2015.

ASHBAR, F. da S; LOPES, J. S. **A culpa é sua**. Psicologia, 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a05.pdf>> Acesso em: 10/09/2015.

BAGNALL, N. F. **Re-imaginando a escola: educação e pertencimento**. Palestra proferida no III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão: Gênero e Pobreza – imagens da escola. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229p.

BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

BENETTI, I. C. **Suporte Parental para o Desenvolvimento Escolar: Concepções e Recursos dos pais de crianças do primeiro ano do ensino fundamental**. 2014. 118f Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128682/328408.pdf?sequence=1>> Acesso em 03 maio 2015.

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

BHERING, E.; SARKIS, A. **Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <[http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-Modelo%20bioecol%C3%B3gico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20%20implica%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20pesquisas%20na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil\[16555\].pdf](http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-Modelo%20bioecol%C3%B3gico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20%20implica%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20pesquisas%20na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil[16555].pdf)> Acesso em: 17/04/2015.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ensino Fundamental e Médio. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 2005.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, R. C. **Uso de drogas entre meninos e meninas em situação de rua: subsídios para uma intervenção comunitária.** Dissertação. Mestrado em Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999. 129f. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26508/000241287.pdf?sequence=1>> Acesso em: 26/05/2015.

BOROWSKY, F. **Representação do self em pré-adolescentes em situação de risco: método de autofotografia.** 2002. 76f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008. Disponível em: http://www.msmedia.com/ceprua/rep_self.pdf. Acesso em: 28/04/2015.

BRONFENBRENNER, U. **Developmental research, public policy, and the ecology of childhood,** Child Development, v. 45, p. 1-5, 1974.

_____. **The ecology of developmental process.** In: LERNER, R. M. (Org.). Handbook of child psychology: Theoretical models of human development. 5. ed. 1998, p. 993-1028.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1979;1996.

_____. **The ecology of human development: Experiments by nature and design.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

_____. **The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings.** Em Wozniak, R. & Fischer, K. (Eds.). Development in context: Acting and thinking in specific environments (pp. 3-44). Hillsdale-NJ: Erlbaum, 1993.

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

_____. **Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A biological model.** Psychological Review, 101, 568-586, 1994.

_____. **The bioecological model of human development.** Em Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.). Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (993-1028). New York: John Wiley, 2006.

CAMARGO, L. S. dos. **Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção.** 2009. 161f Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, 2009. Disponível em:

<http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2009/LUCIENECAMARGO.pdf>.
Acesso em: 03/05/2015.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. **Inserção ecológica na Comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco**. In: KOLLER, S. H. (org). Ecologia do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 267-292.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Disponível em:
file:///C:/Users/user/Downloads/620-2090-1-PB.pdf > Acesso em: 02 jan. 2016.

COPETTI, F.; KREBS, R. J. **As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma ecológico**. In: KOLLER, S. H. (org.). Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 67-89.

CORTELAZZO, I. B. C. **Colaboração e trabalho em equipe e as tecnologias de comunicação: relações de proximidade em cursos de pós-graduação**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

DE ANTONI, C.; KOLLER, S. **A visão sobre famílias entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar**. Estudos de Psicologia, n. 5, p. 347-381, 2000.

DE ANTONI, C.; BARONE, L.; KOLLER, S. H. Violência e pobreza: um estudo sobre vulnerabilidade e resiliência familiar. In: DELL'AGLIO, D. D; KOLLER, S.H. & YUNES, M.A.M. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces entre risco e proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.141- 171.

DERDYK, E. **Formas de pensar a representação pictórica: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DIETZSCH, J. M. **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

DINIZ, E. ; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. In: **Educar em Revista** (Impresso). v. 36, 2010, p. 65-76.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

IQUEIRA, D. de C. T. **Relação professor-aluno: uma revisão crítica**. Disponível em: conteúdo-escola. Acesso em: 15/03/2015.

JONNAERT, P; BORGHT, C. V. **Criar condições para aprender: o modelo sócio construtivista na formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B.M; COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In: DELL'AGLIO, D. D; KOLLER, S.H. & YUNES, M.A.M. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 89-117.

LISBOA, C. KOLLER, S. H. **O microssistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas.** In: KOLLER, S. H. (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.337-354.

LUQUET, G. H. **Arte Infantil.** Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

MANZINI, E. J. **Entrevista Semi-Estruturada: análise de objetivos e roteiros.** 2012. Disponível em:
<<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 22/04/2015.

MARCONI, M. A.; Presotto, Z. M. N. **Antropologia: uma introdução.** São Paulo: Atlas, 2006.

MERÉDIEU, F. de. **O representação pictórica infantil.** São Paulo: Cultrix, 1974.

MORAIS, N. A. **Um estudo sobre a saúde de adolescentes em situação de rua: o ponto de vista de adolescentes, profissionais de saúde e educadores.** Porto Alegre, 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação de Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H.(org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 51 a 65.

NEIVA-SILVA, L.; ALVES, P. B. e KOLLER, S. H. A Análise da dimensão ecológica "Tempo" no desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de rua. In: KOLLER, S. H.(org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p 143-165.

OLIVEIRA, F. N. de; MACEDO, L. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. In: **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Rio de Janeiro, vol11, n.3, 2011, p.983-1004. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v11n3/artigos/pdf/v11n3a15.pdf>. Acesso em: 15/04/2015.

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

PIAGET, J. **A formação dos símbolos na criança**. PUF, 1948.

PILLAR, A. D. **Representação pictórica & escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Fazendo artes na alfabetização**. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1990.

POLETTI, M.; KOLLER, S.H; *et al.* **Revisando a Inserção Ecológica**: uma proposta de sistematização. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2008 21(1) p. 160-169. Disponível:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000100020&script=sci_arttext> Acesso em 10/09/2015.

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

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. S. **A assimetria na relação entre família e escola pública**. Ribeirão Preto: Paidéia. v. 16, n. 35- dez., 2008.

SIBILA, M. C. C. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores**. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (org). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 152-167.

TEMPORÃO, J. **Urie Bronfenbrenner e a teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano**. 2011. Disponível em: <<http://prezi.com/xqnwddkuvhyf/urie-bronfenbrenner-e-a-teoria-da-ecologia-do-desenvolvimento-humano/>>. Acesso em: 04/05/2015.

TUDGE, J. Gray, J. T.; HOGAN, D. M. Ecological Perspectives in Human Development: A Comparison of Gibson and Bronfenbrenner.1997. In: J. TUDGE, M. J. SHANAHAN, & J. VALSINER (Eds.). **Comparisons in Human Development** (p. 72-105). Cambridge University Press. (pdf).

_____. Constructing childhood: Global–local policies and practices. In: M. FLEER, M. Hedegaard, & TUDGE, J. R. H. (eds.). **The world year book of education: Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels**, 2009, p. 1-20. New York: Routledge.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: LURIA, L. et al. *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados (VERONESE, M. A. V. Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. C. **A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental**. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>> Acesso em 15/04/2015.

YUNES, M. A. A.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. H. (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 197-218.

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

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

APÊNDICES

APENDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a),

Gostaria de solicitar sua autorização para que seu filho (a) participe da pesquisa **“Escola, Aprendizagem e Pertencimento: significados atribuídos por alunos com baixo rendimento escolar do Ensino Fundamental II à própria trajetória de escolarização”**, a ser realizada no Colégio XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. O objetivo da pesquisa é compreender como o aluno percebe seu rendimento escolar, a escola, o aprender e sua rotina na escola. A participação do seu filho (a) na pesquisa é muito importante e ele (a) conversará conosco sobre as temáticas que envolvem a pesquisa mencionada acima. Gostaria de esclarecer que a participação é totalmente voluntária e não acarretará qualquer prejuízo para seu filho (a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo, de modo a preservar a identidade do seu filho (a). O nome dele (a) não aparecerá em nenhum registro, nem sua imagem. Não haverá qualquer risco aos envolvidos. Informamos que o (a) senhor (a) não pagará nem será remunerado por autorizar a participação do seu filho (a). Ele (a) não sairá do Colégio e a conversa com ele (a) acontecerá no momento de aula, respeitando a organização do Colégio. Os benefícios esperados pela pesquisa são relativos ao estudo dos modos como os próprios alunos percebem sua trajetória na escola, seu rendimento escolar e os vínculos com a escola. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá fazer contato comigo (David Salvador Bruniera. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Tel: XXXXXXXX ou XXXXXXXXXXXX. E-mail: davidangel_21@hotmail.com), ou ainda procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC-Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455 ou por e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

XXXXXXXXXXXXXXXXXX, ____ de _____ de 2014.

Pesquisador Responsável

David Salvador Bruniera

RG: XXXXXXXXX

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do (a) aluno (a) participante: _____

Assinatura do Pai e ou Responsável: _____

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista Dirigido aos Alunos

1. Queria que você me falasse um pouco sobre a sua escola. O que você acha dela? Você gosta da sua escola? Por quê?

2. Você já reprovou? Quantas vezes? Em que matérias?

3. Você tem dificuldades de aprender o quê? Em quais matérias você tira notas melhores? Em quais matérias você tem notas mais baixas? Por que você acha que tem notas baixas nessas matérias?

4. Você tem boa relação com seus professores? O que é mais difícil pra você no relacionamento com eles?

5. Você se dá bem com seus colegas de sala? O que é mais difícil pra você no relacionamento com eles?

6. Como você avalia sua participação no grupo de alunos da sua sala?

7. Como você acha que seus colegas de sala te veem?

8. Como você acha que seus professores te veem?

9. Tem mais alguma coisa sobre você ou a escola que você gostaria de me contar?