

Afetos, significados e sentidos relacionados com o ambiente escolar para estudantes do Ensino Médio

Affections, meanings and perceptions related to the school environment for high school students

Afectos, significados y sentidos relacionados con el ambiente escolar para estudiantes de escuela secundaria

Juliana de Souza Ferreira Vieira¹

<https://orcid.org/0000-0002-4194-7853>

Karla Patrícia Martins Ferreira²

<https://orcid.org/0000-0001-9374-4890>

Mariana Ribeiro de Castro³

<https://orcid.org/0000-0003-0940-5648>

¹ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará – Brasil. E-mail: souza.vieira@uece.br.

² Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Ceará – Brasil. E-mail: karlaferreira@unifor.br.

³ Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Ceará – Brasil. E-mail: marianacastorc@gmail.com.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar os afetos, significados e sentidos do ambiente escolar para jovens estudantes de uma escola pública de Fortaleza/CE sob a perspectiva da teoria histórico-cultural e da. Essa análise considera, portanto, as relações pessoa-ambiente enquanto geradoras de uma mutualidade de afetos que interferem no modo como os jovens pensam, sentem, percebem e se comportam no espaço escolar. Essa afetação provoca transformações nas inter-relações que ocorrem entre os jovens estudantes e o ambiente educacional, favorecendo a participação, o envolvimento ou o afastamento da escola. Participaram da pesquisa de enfoque qualitativo 42 jovens do 2º ano do ensino médio e, para a coleta de dados, utilizou-se o Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA). Os resultados indicaram que os estudantes internalizam os significados sociais a respeito do ambiente escolar como se fossem seus próprios sentidos; os afetos desvelados sobre tal lugar são ambíguos, contrastando entre felicidade e/ou prejuízo; evidenciou-se, ainda, a escola como lugar de inter-relações que afetam e transformam a pessoa e o ambiente e que influenciam o processo de projeção de sonhos e expectativas, de perspectivas e de preparação para o futuro.

Palavras-chave: Escola. Sentido. Psicologia Ambiental.



Abstract

This article aims to analyze the affections, meanings and perceptions of the school environment for young students from a public school in Fortaleza, Brazil, from the perspective of Historical-Cultural Theory and Environmental Psychology. Such analysis considers, therefore, the person-environment relations as generators of a mutuality of affections that interfere in the way young people think, feel, perceive and behave in the school space. This affectation causes changes in the interrelations that occur between young students and the educational environment, favoring participation, involvement or withdrawal from school. 42 young people from the 2nd year of high school participated in the qualitative research, and the Generating Affective Maps Instrument (IGMA) was used for data collection. The results indicated that students internalize social meanings about the school environment as if they were their own senses; the affections unveiled about this place are ambiguous, contrasting happiness and/or prejudice; the school is a place of interrelationships that affect and transform the person as well as the environment, in addition to being a place for projecting dreams and expectations, perspectives and preparation for the future.

Keywords: School. Perception. Environmental Psychology.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los significados, sentidos y afectos del ambiente escolar para jóvenes estudiantes de una escuela pública de Fortaleza Ceará, Brasil, desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural y la . Dicho análisis considera, por tanto, las relaciones persona-ambiente como generadoras de una reciprocidad de afectos que interfieren en la forma cómo los jóvenes piensan, sienten, perciben y se comportan en el espacio escolar. Esta afectación provoca cambios en las interrelaciones que se producen entre los jóvenes estudiantes y el ambiente educativo, favoreciendo la participación, el involucramiento o el retiro de la escuela. En la investigación cualitativa participaron 42 jóvenes de 2º año de bachillerato y, para la recolección de datos, se utilizó el Instrumento Generador de Mapas Afectivos (IGMA). Los resultados indicaron que los estudiantes internalizan los significados sociales sobre el ambiente escolar como si fueran sus propios sentidos; los afectos que se desvelan sobre ese sitio son ambiguos, contrastando entre la felicidad y/o el daño; se evidenció, todavía, la escuela como un sitio de interrelaciones que afectan y transforman a la persona y el entorno y que influyen en el proceso de proyección de sueños y expectativas, perspectivas y preparación para el futuro.

Palabras-clave: Escuela. Sentido. Psicología Ambiental.

1 Introdução

O ambiente escolar se constitui como espaço social múltiplo e dinâmico que permite a convergência de saberes, experiências e vivências sociais entre os diferentes sujeitos que o habitam. Devido à sua complexidade, a escola pode ser abordada sob diferentes perspectivas que se desenvolvem por bases materiais e imateriais expressadas pelas relações pessoa-ambiente constituídas ao longo do tempo (MARINHO, 2018).

Nesse sentido, a presente pesquisa se propõe à compreensão das significações construídas por jovens estudantes em torno do ambiente escolar a partir dos processos de afetação ali vivenciados ao longo dos anos. Aqui, os conceitos de significado, sentido e afetos são considerados sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (MILLER, ARENA, 2011; VYGOTSKY, 2000) e do campo de conhecimentos da Psicologia Ambiental (CAVALCANTE, ELALI, 2011, 2018), que nos permitem considerar uma abordagem holística acerca das situações contextuais em que o indivíduo se insere, mediante a análise das inter-relações entre pessoa e ambiente daí advindas.

A teoria histórico-cultural, embasada em Lev Vygotsky (2000), favorece a compreensão da interação entre as pessoas, seus diversos ambientes e tempos históricos como um processo necessário à aprendizagem de comportamentos, ao desenvolvimento psicológico e à construção de diversos significados sociais. De acordo com essa teoria, o significado social se refere a tudo aquilo que é construído coletiva e culturalmente e de modo amplo nas sociedades ao longo da história, sendo transmitido às gerações através dos tempos (MILLER, ARENA, 2011; VYGOTSKY, 2000). Como sujeitos e construtores históricos, somos receptores de mensagens sociais ao mesmo tempo em que somos também ativos por meio da interação e da linguagem, que facilitam a construção de subjetividades sociais, como pensamentos generalizantes. Tratando-se de sentido pessoal, Vygotsky nos aponta a subjetividade individual que se vai constituindo pelo modo como cada pessoa experimenta emocionalmente as situações cotidianas, como sente, vê, percebe, pensa e age sobre a realidade na qual está inserida. Assim, faz-se necessário olhar para tal sujeito em seus contextos e tempos de vida, considerando-se as influências sociais e históricas que recebeu ao longo da sua trajetória pessoal – que, por sua vez, configura-se também como uma trajetória social. Desse modo, o sujeito se apropria dos significados sociais, associando e conectando as palavras utilizadas pela cultura aos sons, objetos, imagens, ambientes, contextos e tempos.

Sob essa ótica, os contextos bioecológico e sociocultural, assim como a qualidade das relações interpessoais vivenciadas no ambiente escolar, são fundamentais no engajamento e na aprendizagem do indivíduo. Esse ambiente, por sua vez, ocupa um papel protagonista na aquisição de novos conhecimentos, já que influencia diretamente a qualidade das convivências sociais e a geração de situações favoráveis à aquisição de novas habilidades e competências (OLIVEIRA; LIMA, 2017).

A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, ao conceber o meio (espaço/ambiente) como elemento constitutivo do indivíduo, enfatiza o papel do sujeito da interação social no compartilhamento dos significados que permeiam o contexto histórico-cultural, atribuindo ao ambiente o sentido de lugar. As formas de apropriação do espaço, assim, possibilitam ao indivíduo vivenciar diversas experiências que impactam o seu processo de desenvolvimento (MOREIRA, FERREIRA, 2019; VYGOTSKY, 2000). Nesse sentido, podemos estabelecer uma possível relação entre os conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Ambiental qual, por sua vez, afirma a existência de um intercâmbio dinâmico de influências entre o homem e o meio físico, definindo o ambiente como elemento fundamental no impedimento ou na facilitação de determinados comportamentos humanos e interações sociais (CAVALCANTE, ELALI, 2011, 2018).

A Psicologia Ambiental, portanto, constrói-se por uma perspectiva sistêmica, dentro da qual pessoa e ambiente são constitutivos um do outro, possuindo propriedades mutáveis e interdependentes (CAVALCANTE, ELIALI, 2018). Dessa maneira, os elementos físicos do ambiente atuam como um campo de oportunidades, de possibilidades de ação, que podem favorecer ou restringir determinados comportamentos humanos e, conseqüentemente, impactar suas interações sociais e o desenvolvimento de seus processos cognitivos. Nesse contexto, esse campo de conhecimentos da Psicologia Ambiental apresenta algumas categorias que se apresentam relevantes à análise proposta pela presente pesquisa, sendo elas: apropriação, apego ao lugar, identidade social e identidade de lugar.

Tuan (1983) afirma que o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo apenas se fazem possíveis quando o ambiente se revela significativo a quem o habita, isto é, quando possui estruturas espaciais que criam vínculos emocionais e afetivos com seus usuários. A Psicologia Ambiental aborda esse senso de pertencimento a partir do conceito de apropriação, que se refere ao processo psicossocial por meio do qual o ser humano se projeta no espaço, tornando-o o prolongamento de sua pessoa (BOMFIM, MAIA, LIMA; COSTA, 2019). O conceito de apropriação também se relaciona com a distinção que a Psicologia Ambiental aborda acerca de espaço e lugar; lugar, nesse sentido, é o espaço ao qual se atribui significado, que ganha um valor simbólico a partir de suas interações com quem o habita. Seu valor, portanto, transcende o espaço geométrico e incorpora aspectos subjetivos da relação entre homem e meio físico (MOREIRA; FERREIRA, 2019).

Ademais, a apropriação está intimamente relacionada com o conceito de apego ao lugar, que se refere a um sentido de continuidade e enraizamento dos indivíduos em relação a determinado ambiente, permeando sua identidade espacial e de grupo (BOMFIM *et al.*, 2019; MASSOLA, SVARTMAN, 2017); é, sobretudo, derivado de um sentimento de identificação que permite ao indivíduo sentir-se socialmente comprometido com determinado território, uma vez que esse se apresenta como referência significativa de sua subjetividade.

A identidade social, por fim, refere-se ao sentimento de pertença e de filiação que caracteriza determinado grupo, dentro do qual as pessoas se identificam, fazem uso dos mesmos significados, possuem códigos em comum e compartilham atribuições internas e externas. Nesse cenário, observa-se não apenas o reconhecimento dos indivíduos enquanto pertencentes ao mesmo grupo, mas também a identificação desse grupo com determinado território— isto é, a identidade de lugar; as interações sociais, à medida que se associam a um dado espaço, possibilitam um conjunto de ações pessoais e coletivas que visam à transformação e à simbolização desse espaço em consonância com os significados compartilhados pelo grupo (BOMFIM *et al.*, 2019).

Tendo por base os fundamentos teóricos constituídos pela Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e pelas categorias oriundas da Psicologia Ambiental, a presente pesquisa se propôs a compreender e interpretar os significados e sentidos construídos pelos jovens sobre o ambiente escolar. Para tanto, utilizou-se o Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA), elaborado por Bomfim (2010), que permite a apreensão dos significados elaborados pelo indivíduo acerca do ambiente por ele vivenciado e das relações afetivas daí advindas. Levando-se em consideração que o pensamento generalizante pode se apresentar por meio da linguagem, considera-se possível também sua expressão por uma via simbólica, por intermédio de desenhos feitos a partir da utilização do IGMA. Quando o participante expõe, de modo particular, como sente e pensa sobre esse contexto específico, acaba expondo sua subjetividade, suas particularidades, os sentidos pessoais. Os significados de seus relatos, por sua vez, são interpretados pelo pesquisador após a junção e a análise dos dados coletados.

Esse instrumento traz em sua conclusão desenhos e metáforas que atuam como recursos imagéticos deflagradores dos afetos que permeiam as relações pessoa-ambiente. Essas imagens são posteriormente avaliadas pela Escala de Estima de Lugar (EEL), relativa ao caráter potencializador ou despotencializador do afeto em relação à ação ética relacionada

com aquele lugar. As imagens apresentadas por Bomfim (2010) são: , , d, e , sendo essa última transversal às outras por possuir quantitativamente uma estima positiva ou negativa.

Este estudo apresenta-se como relevante por estabelecer um diálogo entre a Psicologia da Educação e a Psicologia Ambiental, propondo uma investigação acerca da influência do ambiente educacional no processo de formação de sentidos e de afetos que permeiam a existência do aluno e levando em consideração também os signos internalizados ao longo de sua história de vida e de seu contexto social.

2 Método: delineamento e participantes

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, visa à compreensão das significações construídas por jovens estudantes em torno do ambiente escolar a partir dos processos de afetação ali vivenciados ao longo dos anos. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual de Fortaleza/CE, contando com a participação efetiva de 42 estudantes de ambos os sexos e com idades entre 16 e 29 anos de uma escola pública estadual que integra os ensinos fundamental 2 (anos finais – 8º e 9º) e médio no bairro Passaré.

Segundo informações da coordenação, a escola denomina-se “integrada” porque foi adotada pela comunidade do entorno que a formou como educativa, sendo, antes, uma instituição de outra ordem (privação de liberdade para menores infratores). Devido ao crescimento da escola, impuseram-se obrigações de ampliação de sua infraestrutura. Desse modo, a prefeitura de Fortaleza tomou para si os cuidados necessários para manter a qualidade e o suprimento de recursos materiais e humanos.

A coleta de dados ocorreu em três turmas do 2º ano do ensino médio, duas do período da manhã e uma do período noturno, mediante a aplicação do IGMA e da EEL. Para a análise, foi utilizado o quadro próprio para a construção dos mapas afetivos.

Foram analisados, no total, 42 mapas afetivos, sendo 18 deles referentes a respondentes do sexo feminino (42,85%) e 24 do sexo masculino (57,15%). Quanto aos turnos de frequência na escola, 24 participantes estudavam no período da tarde (57,15%) e 18, à noite (42,85%). Onze alunos relataram engajamento em alguma atividade de trabalho, o que corresponde a 26,19% e 31 afirmaram não trabalhar (73,81%). Os alunos com idade entre 16 e 18 anos correspondem a 61,9% (26 alunos) e os aqueles entre 19 e 29 anos, a 38,1% (16 estudantes).

2.1 Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizados o IGMA (BOMFIM, 2010) e a EEL (BOMFIM *et al.*, 2014). O IGMA se utiliza de desenhos, questionários, metáforas e escalas para investigar a dimensão afetiva e os significados e sentidos que permeiam as relações pessoa-ambiente. Sua aplicação se inicia com a solicitação ao participante para a elaboração de um desenho, a seu gosto, que represente seus sentimentos e percepções em relação a um lugar específico que, no caso desta pesquisa, constitui-se no ambiente escolar. O desenho surge como um modo de deflagrar os afetos relacionados com o ambiente, atuando como recurso inspirador que abre espaço para que emoções e sentimentos sejam revelados com mais facilidade (BOMFIM, 2010). Depois disso, o participante discorre acerca do desenho, expondo como sente o ambiente e descrevendo seus pensamentos e afetos (sentimentos e emoções), que são, em seguida, interpretados pela pesquisadora. Os dados analisados, portanto, não contemplam apenas o desenho em si, mas também o que é comentado ao longo do instrumento pelo próprio participante.

Em seguida, o sujeito é convidado a discorrer acerca de seus sentimentos relativos ao ambiente, que, ao serem aflorados durante a composição do desenho, permitem que os afetos sejam sensibilizados à exposição, migrando de uma representação mais cognitiva e racional para um campo mais subjetivo de emoções. Posteriormente, o participante escreve de uma a seis palavras-síntese que compilam os sentimentos e as emoções que foram colocados no item anterior.

Após o questionário, o participante é convidado a apresentar suas sensações e percepções acerca do ambiente escolar. Segue-se a isso a escrita da metáfora, em que o estudante é convidado a fazer, de forma figurada e simbólica, uma comparação sobre o ambiente que representou. Nesse item, o sujeito pode apresentar o modo como ele percebe e se relaciona com o ambiente em análise. Assim, o IGMA “(...) permite que os sujeitos construam imagens, em relação ao ambiente, de Pertencimento, Agradabilidade, Insegurança, Destruição ou Contrastes, que qualificam a Estima em potencializadora e/ou despotencializadora” (BOMFIM, FEITOSA, FARIAS, 2018, p. 458).

Após a realização das etapas supracitadas, aplica-se a EEL, que é composta por 41 afirmativas, em que há concordância ou discordância do respondente em relação ao ambiente

investigado. O sujeito escolhe, entre cinco alternativas na escala Likert, a que melhor representa sua opinião: 1. Discordo Totalmente, 2. Discordo, 3. Nem Discordo Nem Concordo, 4. Concordo, 5. Concordo Totalmente (BOMFIM *et al.*, 2014). Ao fim das respostas psicométricas, a estima de lugar pode se apresentar como potencializadora e/ou despotencializadora.

As imagens de e de são agrupadas em um mesmo fator, referente à estima potencializadora, chamada fator I. Os itens referentes às imagens de e estão associados à estima despotencializadora, chamada fator II. A imagem de é considerada transversal, pendendo para ambas as estimas. Nesse sentido, “os Contrastes comportam uma imagem que pode ser potencializadora e/ou despotencializadora, dependendo da situação e do tipo de disposição envolvida pelo grupo ou indivíduos que se implicam com os lugares” (BOMFIM, FEITOSA e FARIAS, 2018, p. 460).

3 Resultados

A partir da aplicação do IGMA, observou-se que alguns estudantes fizeram desenhos refletindo espaços da estrutura física escolar ou parte da rotina vivida na instituição, representando, assim, as percepções por eles construídas em torno do ambiente. Muitos deles desenharam a fachada da escola; outros representaram o espaço da sala de aula, o pátio e a biblioteca; alguns ilustraram a quadra de esportes; e outros, ainda, desenharam todos esses ambientes juntos.

Ao analisar significados, sentimentos, pensamentos e metáforas que os participantes construíram em cada mapa, foram formuladas categorias de sentido com suas imagens correspondentes. seguiu Tabela 1 demonstra a divisão das imagens elaboradas de acordo com a quantidade e a análise feita dos mapas afetivos, tanto dos seus aspectos qualitativos, pela aplicação do IGMA, quanto dos aspectos quantitativos identificados a partir dos valores encontrados na EEL

Para se obter o resultado final da estima de lugar, somam-se individualmente os escores das afirmativas relacionadas com o fator I e, em seguida, subtrai-se dessa soma o valor resultante da soma de todas as afirmativas relacionadas com o fator II. Assim, a estima de lugar é obtida por: $e = \text{fator I} - \text{fator II}$ (BOMFIM *et al.*, 2014).

Tabela 1 – Tabela das com suas respectivas qualidades e sentimentos.

Imagens (qualidades e sentimentos)	Frequência	%
Contrastes (muito bom × um pouco ruim; cansaço × determinação; desejo de dar certo × desmotivação; pressão × persistência; alegria × grande tristeza; dúvida × inspiração; silêncio × conversa; medo × tranquilidade; desânimo × encorajamento)	18	42,85%
Pertencimento (amor; felicidade; carinho; consideração; saudade; nostalgia; família; amigos; “minha segunda casa”; união; igualdade; muita alegria; recordações de momentos felizes; sonhos; “me forma como homem”; paz; harmonia; compreensão; interação; “treina pra vida”; confiança; aconchego)	14	33,33%
Agradabilidade (futuro; aprendizagem; força; diversão; esforço; recompensa; oportunidade; amizade; valor)	4	9,52%
Destruição (tristeza; raiva; preocupação; precisa melhorar; precisa de consertos; desigualdades; falta de interesse; prejuízo)	4	9,52%
Insegurança (angústia; tristeza; falta de atenção; falta de entendimento; mais informação; inadequação/obrigação de ser igual)	2	4,76%

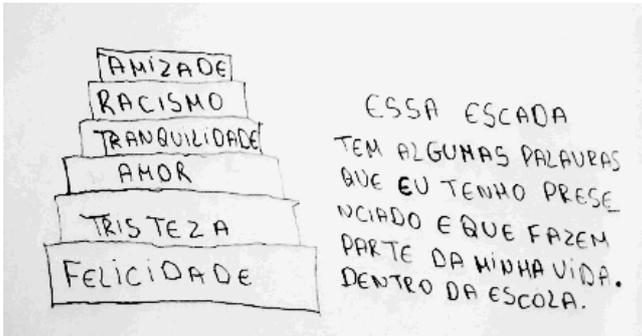
Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2018).

Percebe-se a preponderância da imagem de na maioria dos mapas. A imagem de , por sua vez, corresponde à menor taxa de sentido. Na imagem de , há dualidade de sentimentos, pois um mesmo participante aponta para duas dimensões distintas, atribuindo qualidades e dicotomias simultâneas relativas ao lugar, ou seja, tais dimensões não se apresentam como oponentes, mas contemplam um todo em um movimento dialético. Essa imagem, portanto, permite-nos entender que, apesar de os estudantes significarem suas escolas como ambientes que necessitam de melhorias quanto à organização espacial e à qualidade da educação, eles compreendem também a importância desse lugar para sua formação ética, cidadã e para o desempenho educacional.

Ainda que apontando certas debilidades identificadas no ambiente escolar, os alunos reconhecem o papel da escola na promoção de uma formação integral do indivíduo, oferecendo oportunidades para seu desenvolvimento individual e social. Essa dialética de sensações é justamente o que se apresenta na imagem de ; se, por um lado, revelam-se sentimentos negativos originados de contextos de defasagens físicas ou de relacionamentos

pautados em discórdias e competitividades, por outro a escola é vista como campo de oportunidades de crescimento pessoal e de lugar de amor, companheirismo e conquistas (Figura 1).

Figura 1 – Imagem de Contrastes.

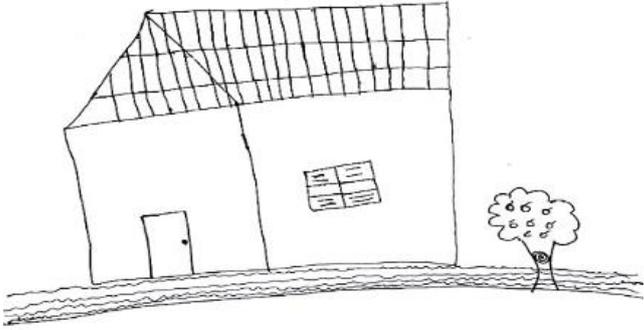
IDENTIFICAÇÃO:			
Nome: Estudante 27		Sexo: Masculino	Idade: 16 anos
Escolaridade: 2º ano		Turno: Tarde	Trabalha: Não
SIGNIFICADO:	QUALIDADE:	SENTIMENTOS:	METÁFORA:
O desenho significa para mim com o que fiz algumas coisas acontece diariamente na escola e isso é muito triste por causa que é um lugar muito importante para nós.	Um ambiente muito bom de estudar, mas que traz medo, tristeza e também alegria.	Felicidade. Tristeza Medo. Alegria Tranquilidade. Angústia.	Um lugar meio abandonado, por conta dos matos que existem ao redor da escola.
Estrutura: Metafórica		SENTIDO:	
		Ambiente escolar, “lugar meio abandonado”, apresenta sinais de que não está sendo bem cuidado, o que pode gerar medo e tristeza pela degradação do lugar, contrastando com sentimentos de tranquilidade e de alegria porque o ambiente escolar é bom para estudar e traz felicidade por ser importante na vida dos seus frequentadores.	
Escala Estima de Lugar (EEL): - 31 (despotencializador)		Imagem: Contrastes	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2018).

Na Figura 1, os estudantes revelam que o senso de pertencimento a um lugar vai muito além de ter o nome registrado na matrícula ou de participar de uma rotina diária de atividades. Pertencer, assim, implica um processo de identificação, de vinculação positiva; significa, portanto, que o ambiente tem um valor afetivo para além de seu caráter funcional, pautado também em vínculos de apego ao lugar e de apropriação (BOMFIM *et al.*, 2019). Nesse

contexto, prevalecem sentimentos positivos de amor, saudade, felicidade, união, harmonia e amizade (Figura 2).

Figura 2 – Imagem de Pertencimento.

IDENTIFICAÇÃO:			
Nome: Estudante 8	Sexo: Feminino	Idade: 17 anos	
Escolaridade: 2º ano	Turno: Noite	Trabalha: Sim	
SIGNIFICADO:	QUALIDADE:	SENTIMENTOS:	METÁFORA:
Que a escola é pra mim como se fosse minha segunda casa e minha segunda família.	Um ambiente ótimo de estar.	Segurança. Amor. Família. Amigos. União. Igualdade. Educação.	Minha casa, porque é um ambiente bom.
Estrutura: Metafórica		SENTIDO:	
		Ambiente escolar “minha casa”, além de proporcionar educação, traz sentimentos agradáveis como amor, segurança e união, revelando ser um lugar bom de estar que favorece o convívio entre as pessoas, apresentando imagem de pertencimento .	
Escala Estima de Lugar (EEL): 14 (potencializador)		Imagem: Pertencimento	

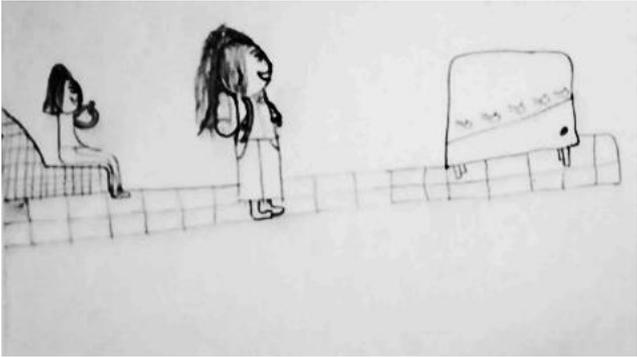
Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2018).

Além disso, nota-se que, na Figura 2, o ambiente escolar se desloca da classificação de espaço – isto é, de um ambiente que não é dotado de valor afetivo, que se limita à sua dimensão espacial – para assumir a classificação de lugar – ou seja, de um ambiente permeado de significados, que se vincula à subjetividade do indivíduo (MOREIRA; FERREIRA, 2019). O ambiente escolar, portanto, recebeu, por parte de seus estudantes, um registro emocional de apego, de identificação, vinculando-o a um valor afetivo positivo.

O sentimento de pertencimento e sua conseqüente transformação de espaço em lugar permite a percepção do ambiente escolar como uma segunda casa do estudante, como ambiente acolhedor e seguro em que se constrói sua educação integral para a vida. Ao mesmo tempo, os alunos reparam nas falhas que o ambiente escolar apresenta e não se furtam a mencioná-las, não como forma de diminuir sua importância, mas como meio de atentarem às suas necessidades de melhoria; reconhece-se, dessa maneira, que o pertencimento é acompanhado por um sentimento de apropriação que conduz ao engajamento social e coletivo e à luta pela superação das problemáticas que permeiam as relações pessoa-ambiente no contexto escolar.

Na Imagem de , foram encontradas, entre os participantes, características comuns referentes a um sentido de utilidade do ambiente escolar, isto é, de sua percepção como lugar capaz de oferecer serviços que supram as necessidades individuais e coletivas do sujeito (Figura 3). Essa pertinência entre os aspectos ambientais e as expectativas pessoais, por sua vez, é um fator fundamental para a construção de relações de apego ao lugar (BOMFIM *et al.*, 2019). Nesse contexto, o vínculo que se estabelece com a escola está diretamente associado à comodidade e às oportunidades que se têm ao frequentá-la, como “as oportunidades de trabalho, cultura, educação, interação, entre outros” (BOMFIM, FEITOSA, FARIAS, 2018, p. 460).

Figura 3 - Imagem de Agradabilidade.

IDENTIFICAÇÃO:			
Nome: Estudante 21	Sexo: Feminino	Idade: 16 anos	
Escolaridade: 2º ano	Turno: Noite	Trabalha: Não	
SIGNIFICADO:	QUALIDADE:	SENTIMENTOS:	METÁFORA:
Significa eu chegando na escola e indo tomar água.	Sentimento bom. Ambiente muito importante para ter um futuro melhor.	Felicidade. Aprendizado Diversão. Educação. Amizade. Brincadeira.	Com amigos. Porque a escola é um ótimo lugar para fazer amigos.
Estrutura: Cognitivo (Lynch)		SENTIDO:	
			
Escala Estima de Lugar (EDL): 5 (potencializador)		Imagem: Agradabilidade	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2018).

Os afetos correspondentes à Imagem de estão relacionados com as recompensas futuras, a aprendizagem, a diversão, a amizade. Por ser permeada de um grau de estima potencializador, a imagem reflete o esforço e a busca dos estudantes por melhorias no próprio desempenho.

No tocante à Imagem de d, alguns dos estudantes percebem o ambiente escolar repleto de “faltas”, de degradações que necessitam de cuidados e reparos. E, nesse cenário, os alunos não se sentem confortáveis nem seguros para se envolverem de forma positiva com o ambiente, culminando em sua utilização por uma abordagem predominantemente utilitária. Os

incômodos, assim, apresentam-se com mais potência do que as várias outras razões positivas que o ambiente escolar pode proporcionar (Figura 4).

Os sentimentos mais frequentes associados a essa imagem são tristeza, raiva, preocupação e desinteresse. As percepções negativas daí advindas despotencializam os alunos para uma ação de engajamento e de apropriação. São sentimentos que denunciam a necessidade de melhorias físicas no ambiente escolar, refletindo também as problemáticas oriundas das desigualdades sociais que permeiam as instituições educacionais públicas e particulares.

Figura 4– Imagem de Destruição.

IDENTIFICAÇÃO:			
Nome: Estudante 17		Sexo: Feminino	Idade: 21 anos
Escolaridade: 2º ano		Turno: Noturno	Trabalha: Sim
SIGNIFICADO:	QUALIDADE:	SENTIMENTOS:	METÁFORA:
Que o ensino da escola pública é muito ruim e assim leva ao aluno a sentir muitas dúvidas e não conseguir aprender.	Tristeza. Ensino fraco e ruim, diferente das escolas particulares.	Raiva. Tristeza Dúvidas. Desigualdade Injúria. Verdade	Pracinha que tem algumas pessoas se exercitando fazendo algo, mas ao mesmo tempo, tem pessoas apenas sentadas olhando a paisagem e ninguém liga, ninguém se importa.
Estrutura: Metafórico		SENTIDO:	
		Ambiente escolar “pracinha” é um lugar que tem desigualdades e debilidades no ensino, suscitando dúvidas nos estudantes pelo fato de não estarem conseguindo aprender os conteúdos escolares. O sentido aponta para a imagem de destruição , transmitindo a sensação de que ninguém se importa com a aprendizagem, levantando sentimentos de tristeza e raiva.	
Escala Estima de Lugar (EEL): - 47 (despotencializador)		Imagem: Destruição	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2018).

Bomfim, Feitosa e Farias (2018) apontam que, na Imagem de a referência que as pessoas têm do ambiente indica uma avaliação negativa, em que a ênfase é dada a problemáticas diversas, como a sujeira do local, o abandono, o descaso e o descuido, ou a insuficiência de recursos. Na presente pesquisa, todos esses aspectos foram mencionados pelos estudantes a respeito do ambiente escolar.

Na análise dos dados, a menor representatividade de participantes foi na Imagem de , que corresponde a 3,6% do total. A imagem também apresenta situações negativas, como o adoecimento das relações dentro e fora do ambiente escolar e as sensações de tensão e de desamparo (BOMFIM, FEITOSA, FARIAS, 2018). Os sentimentos de incerteza, tristeza e ameaça levam à revolta dos participantes por não se sentirem compreendidos nem aceitos em seu modo particular de pensar e de agir; há, assim, uma percepção de não pertencimento ao lugar (Figura 5).

Figura 5 - Imagem de Insegurança

IDENTIFICAÇÃO:			
Nome: Estudante 22	Sexo: Masculino	Idade: 18 anos	
Escolaridade: 2º ano	Turno: Tarde	Trabalha: Sim	
SIGNIFICADO:	QUALIDADE:	SENTIMENTOS:	METÁFORA:
A pressão que professores colocam nos alunos. Eles acreditam que não podemos pensar diferente deles, caso contrário somos imbecis ou loucos.	Revolta e tristeza. Odeio a escola. Obrigação de pensar e acreditar no que querem.	Tristeza. Raiva. Angústia.	Escola militar ou escola pública governamental. A escola parece mais uma ditadura, só podemos falar o que querem ouvir.
Estrutura: Metafórico		SENTIDO:	
		O ambiente escolar “escola militar” é lugar onde o aluno se sente ameaçado em seus princípios, incitando sentimentos de revolta e tristeza, evocando, no sentido, a imagem de insegurança e indignação por se sentir diferente nas ideias e não aceito por isso.	
Escala Estima de Lugar (EEL): - 36 (despotencializador)		Imagem: Insegurança	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2018).

Para a Psicologia Ambiental, todas as variáveis que compõem os ambientes são inseparáveis, compondo um sistema global que envolve características físicas, regras, costumes e individualidades (Mira, 1997). Amaral (2007) afirma que o sentimento de injustiça vem como resposta a alguma restrição imposta ao coletivo, mostrando indignação e insatisfação. Os estudantes da Imagem de apresentam esses sentimentos como forma de combater regras escolares e comunicações que lhes são impostas, mas que não são compreendidas e esclarecidas. O sentimento de inadequação daí advindo reforça a falta de engajamento nas atividades escolares; essa desmotivação é alimentada pela sensação de

desamparo que surge diante da ausência de acolhimento à diversidade de pensamentos e comportamentos dos estudantes.

4 Considerações Finais

Partindo-se de uma análise das relações pessoa-ambiente a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e do campo de conhecimentos da Psicologia Ambiental, foram investigados os significados, sentidos e afetos que permeiam as relações dos jovens estudantes com o ambiente escolar e que influenciam diretamente a sua constituição psíquica e as suas interações sociais.

Evidenciou-se nesta análise a escola como ambiente gerador de afetos ambíguos. O ambiente escolar acolhe sentimentos como amor e indignação ao mesmo tempo; é ambiente vivo, apesar das faltas e das falhas de infraestrutura física e, também, sob os aspectos relacionais e pedagógicos. É pluralidade de pensamentos, vozes e comportamentos e, assim, cada um segue sua trajetória por meio de suas experiências individuais e coletivas, construindo sentidos próprios sobre esse lugar.

Mediante a análise dos dados, percebeu-se a necessidade que os estudantes têm de apresentar suas opiniões e sugestões, suas vivências mais profundas e suas lembranças, alegres e dolorosas, dentro dos ambientes escolares que frequentaram e que ainda frequentam. O uso dos , portanto, conferiu-lhes liberdade para expressarem seus pensamentos e emoções e proporcionou-lhes a confiança necessária para se exporem sem o receio de viverem o sentimento de inadequação devido às formas distintas de perceberem e pensarem a escola.

As experiências que os estudantes têm no ambiente escolar constroem uma gama de emoções, de inter-relações diversas, de novas e distintas perspectivas, de sonhos e oportunidades. Apesar da presença de alguns resultados quantitativos despotencializadores, há o reconhecimento de um compromisso dos estudantes com esse lugar, ainda que seja para delatar aquilo que acreditam ser incompatível com os significados propostos pela escola. Mesmo que alguns alunos não se envolvam diretamente nas atividades escolares, eles se sentem no direito de expressar e sugerir novas ações e perspectivas, revelando que, de certo modo, estão engajados na luta por um ambiente que melhor corresponda às suas expectativas.

Evidencia-se, por intermédio desse estudo, a importância de identificar os sentidos e afetos que perpassam a experiência dos estudantes do 2º ano do ensino médio participantes

desta pesquisa, reconhecendo o ambiente escolar como lugar de construção de suas trajetórias, seja por escolha pessoal ou familiar, seja por conveniência ou por desejo próprio. As subjetividades construídas cotidianamente pelos jovens estudantes, quando analisadas por uma perspectiva holística que considere os sentidos, significados e afetos a elas inerentes, resultam em diagnósticos que possibilitam a construção de um lugar mais democrático, educativo e representativo aos estudantes.

Apesar das polaridades encontradas nos sentidos dados ao ambiente escolar, constatou-se que a escola, em alguns casos, torna-se semelhante a um lar, ou seja, um lugar de amor, de fraternidade, de apoio mútuo; a escola é uma “porta para o futuro”, lugar de transformações, de desenvolvimento, de oportunidades. É, portanto, um ambiente gerador de expectativas e de possibilidades daquilo que está por vir; no entanto é também ambiente de incertezas, de medo e de exclusões oriundos da falta de comunicação efetiva e de acolhimento às diferenças de pensamentos e ideologias.

Em relação aos limites da presente pesquisa, identifica-se a baixa amostragem populacional contemplada, impossibilitando a generalização dos resultados apresentados para outros contextos socioculturais. Destaca-se também a necessidade de uma imersão mais aprofundada no ambiente escolar para uma análise mais detalhada das repercussões que os sentidos e significados oriundos das relações pessoa-ambiente exercem sobre as afetações positivas ou negativas dos jovens estudantes em relação ao ambiente escolar. Há de se considerar também que outros fatores se correlacionam para definir a qualidade de vida dos indivíduos nos espaços, como, por exemplo, suas condições socioeconômicas individuais e sua dinâmica familiar.

Para futuras pesquisas, portanto, sugere-se uma análise dos significados e sentidos construídos em torno do ambiente escolar, levando-se em conta também as outras esferas de vida do indivíduo, como seu bairro, sua vizinhança e seu trabalho. Considera-se também a necessidade de estudar com maior profundidade o impacto da estrutura física da sala de aula e de outros ambientes da escola sobre a aprendizagem e a qualidade das relações interpessoais e ambientais. Por fim, ressalta-se a importância de veicular pesquisas que abordem a influência da relação professor-aluno na aprendizagem escolar e na percepção ambiental.

Referências

AMARAL, V. L. **Psicologia da Educação**. Natal: EDUFRN, 2007.

BOMFIM, Z. A. C. **Cidade e Afetividade**: Estima e Construção dos Mapas Afetivos de Barcelona e São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BOMFIM, Z. A. C. *et al.* Affective maps: validating a dialogue between qualitative and quantitative methods. *In*: MIRA, R. G.; DUMITRU, A. (org.). **Urban sustainability: innovate spaces, vulnerabilities and opportunities**. Coruña: Deputación da Coruña, 2014, p. 131-147.

BOMFIM, Z. A. C.; FEITOSA, M. Z. de S.; FARIAS, N. F. Afetividade e lugar como categorias de mediação no laboratório de pesquisa em Psicologia Ambiental. *In*: LIMA, A. F.; GERMANO, I. M. P.; SABÓIA, I. B.; FREIRE, J. C. **Sujeito e Subjetividades contemporâneas**. Estudos do programa de pós-graduação em Psicologia da UFC. Fortaleza: Edições UFC, 2018, p. 455-482.

BOMFIM, Z. A. C.; MAIA, C. M.; LIMA, A. C.; COSTA, A. C. A afetividade no contexto universitário: a relação de apego entre professores, estudantes e servidores com o campus. *In*: HIGUCHI, M. I. G.; KUHNEN, A.; PATO, C. (org.). **Psicologia Ambiental em Contextos Urbanos**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019, p. 86-114.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; ELALI, G. A. Ambientes para crianças pequenas. *In*: HIGUCHI, M. I. G.; KUHNEN, A.; PATO, C. (org.). **Psicologia Ambiental em Contextos Urbanos**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019, p. 58-72.

CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (org.). **Psicologia Ambiental**: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CAVALCANTE, S.; ELIAS, T. F. Apropriação. *In*: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 63-69.

MARINHO, A. S. **A cartografia afetiva na leitura do espaço escolar**: compreendendo olhares e subjetividades. 2018. Artigo (Licenciatura em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MASSOLA, G. M.; SVARTMAN, B. P. Enraizamento. *In*: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (org.). **Psicologia Ambiental**: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 75-88.

MILLER, S.; ARENA, D. B. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 341-353, nov. 2011.

MIRA, R. G. Aportación de la Psicología Ambiental. *In*: MIRA, R. G. (org.). **La ciudad percibida**. Una psicología ambiental de los barrios de A Coruña. Coruna: Universidade da Coruña, 1997, p. 23-36.

VIEIRA, J. S. F.; CASTRO, M. R.; FERREIRA, K. P. M.

MOREIRA, A. R. C. P.; FERREIRA, J. A. A dimensão educativa do pátio escolar: contribuições da psicologia ambiental. *In*: HIGUCHI, M. I. G.; KUHNEN, A.; PATO, C. (Orgs.). **Psicologia Ambiental em Contextos Urbanos**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019, p. 73-85.

OLIVEIRA, A. B., F; LIMA, A. I. B. Vigotski e os processos criativos de professores ante a realidade atual. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1399-1419, out./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662025>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/T38MhGkwn35JLT33Zhct4Cr/?lang=pt>. 15 de julho de 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia** – um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Número de Protocolo da Pesquisa (CAAE): 84827318.7.0000.5052

Recebido em: 10/6/2021
Revisado em: 23/5/2022
Aprovado em: 27/5/2022