



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA - NUPEDIA

O SENTIDO DA ESCOLA PARA ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL

FERNANDA MOREIRA LEITE

JOÃO PESSOA

2012

FERNANDA MOREIRA LEITE

**O SENTIDO DA ESCOLA PARA ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Maria de Fatima Pereira Alberto, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

JOÃO PESSOA

2012

L533s Leite, Fernanda Moreira.
O sentido da escola para adolescentes em contexto de vulnerabilidade social / Fernanda Moreira Leite.-- João Pessoa, 2012.
167f.
Orientadora: Maria de Fatima Pereira Alberto
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA
1. Psicologia Social. 2. Escola – adolescentes.
3. Vulnerabilidade social. 4. Integração. 5. Aspectos culturais.

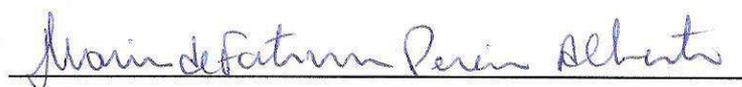
UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

**O SENTIDO DA ESCOLA PARA ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

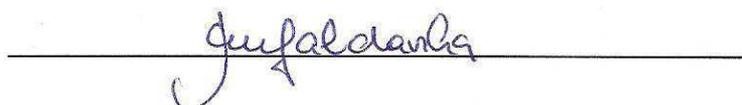
FERNANDA MOREIRA LEITE

Banca Avaliadora:



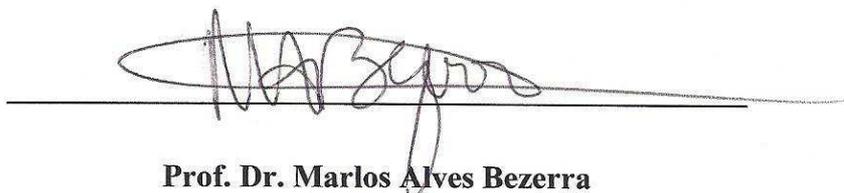
Prof. Dr.ª. Maria de Fátima Pereira Alberto (orientadora)

Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr.ª. Ana Alayde Werba Saldanha

Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Marlos Alves Bezerra

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

João Pessoa, 30 de janeiro de 2012

**À Ailton, Henrique, Yury, Rafael, Elaine,
Andreza, e tantos outros,** por terem me ensinado
a ser mais humana e a não me conformar com as injustiças.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, fonte de amor e alento, por nunca desistir de mim.

A **meus pais, João Augusto e Francisca**, amor silencioso e pleno de sinceridade, fortaleza escondida e sempre segura. Por aceitarem, silenciosos, as minhas ausências e não cansarem de ficar à minha espera.

A **Valdecir**, pela presença incomparável, mesmo na ausência, pelo amor sempre manifestado, por me ensinar tantas coisas, pelos sonhos que partilhamos juntos.

À **Profª Drª Maria de Fátima Pereira Alberto**, pelo exemplo de profissional e de pessoa. Pelos ensinamentos de compromisso, de ética e de competência demonstrados com a vida. Obrigada por me permitir conviver com a sua presença e sabedoria durante tantos anos, me fazendo perceber que existe e que é possível vivenciar uma Psicologia que liberta.

Às **minhas tias, primos, avó e irmão**, que sempre foram para mim um porto seguro que me fazia forte na distância e no cansaço, e que me dava novo ânimo a cada reencontro. Obrigada por nunca cessarem de acreditar em meus sonhos e torcer por mim.

Aos **amigos e amigas da Escola Raimundo Nonato**, que me viram nascer para a Psicologia e que, junto comigo, partilharam tantas angústias da realidade que estava frente aos nossos olhos, mas também muitas alegrias das empreitadas que, com perseverança e união, conseguíamos realizar.

Aos **companheiros de trabalho da escola Ana Cristina Rolim Machado**, que sempre souberam compreender as exigências da vida acadêmica e sempre me incentivaram.

Aos **colegas da turma do mestrado, em especial, Mayara, Wilson, Karla, Yonara, Claudia e Suellen**, que partilharam comigo tantos fins de semana, noites, dúvidas e,

sobretudo, aprendizado e afeto. Com vocês, o que era difícil tornou-se possibilidade de crescimento. Obrigada por tantos momentos de estudo regados de alegria!

Aos colegas da pós-graduação do NUPEDIA: Mayara, Wilson, Thais, Nayana, Joana, Gabriel, Gabriela, Denise, Glaucia, Manuella, Tâmara e Leilane, pela rica convivência. Por que, juntos, tornamos possível uma caminhada pela ciência cheia de afeto, sensibilidade e desejo de contribuir para uma sociedade mais justa. Obrigada por todo o conhecimento compartilhado e pela alegria que sempre deixou nossos estudos mais prazerosos e significativos!

A Denise, sempre prestativa e sensível, sempre disposta a ajudar e compreender.

A todos os amigos e amigas que conseguiram compreender os sacrifícios que me foram necessários nesses dois anos de estudo, inclusive o de abrir mão de muitos momentos de convivência.

A Daniel, Anarita, Ana Ruth, Patrícia, Marísia e Thaís, por terem contribuído grandemente para tornar essa dissertação mais consistente compartilhando um rico material.

A Profª Drª Ana Alayde Werba Saldanha, pela leitura e pelas ricas contribuições que fez para tornar essa dissertação mais significativa.

Ao Prof. Dr. Marlos Alves Bezerra, pela prontidão com que se disponibilizou a ler cuidadosamente essa dissertação e pelas contribuições que fez para enriquecê-la.

A todos os professores da Pós Graduação em Psicologia Social, com quem muito aprendi durante essa jornada.

A todos os adolescentes participantes dessa dissertação, que tornaram possível a concretização da mesma ao aceitarem compartilhar as suas opiniões, seus desejos, indignações, medos e alegrias. Que suas falas impulsionem reflexões e iniciativas que tornem mais digna a vida desses e a de tantos outros.

*“Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta é com essa juventude
Que não corre da raia à troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada...”*

Gonzaguinha

Resumo

Essa dissertação tem por objetivo analisar o sentido da escola para adolescentes que vivem em contexto de vulnerabilidade social. Para tal, têm-se como objetivos específicos: caracterizar os dados bio-sócio-demográficos dos adolescentes e o contexto de vulnerabilidade social em que estão inseridos; analisar a forma como a escola lida com os adolescentes, na visão deles; analisar a percepção dos adolescentes com relação às atividades escolares e às expectativas que eles possuem com relação à escola. Nesse sentido, fez-se uso de um referencial teórico expresso nas seguintes categorias: *sentido*, compreendido a partir da perspectiva histórico-cultural como uma formação semântica e particular, que emerge conforme o contexto social; *vulnerabilidade*, definida pela integração das dimensões individual, social e programática (ou institucional); *escola como capital humano*, através da crítica à concepção de educação reduzida à função de gerar qualificação humana para o trabalho. Com relação ao método, realizou-se uma pesquisa em uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa, localizada em área considerada de vulnerabilidade social. O bairro foi selecionado com base no Mapa da Exclusão/ Inclusão Social da cidade de João Pessoa (Sposati et al). Participaram do estudo 12 adolescentes na faixa etária de 13 a 15 anos, que cursavam o ensino fundamental II e que já haviam sido reprovados e repreendidos pelo corpo técnico-administrativo da escola. Também foram selecionados alguns que não tinham nem reprovação nem repreensão, a fim de não expor os que possuem esse histórico. A amostra foi delimitada pelo critério de saturação de Minayo. Os instrumentos utilizados foram: 1- *mosquito*, pequeno questionário usado para identificar o perfil dos estudantes e selecionar os que atendiam aos critérios do estudo com questões que abordam idade, série, reprovação escolar e repreensão pela equipe técnico-administrativa da escola; 2- roteiro de entrevista semi-estruturada, composta de questões sócio-demográficas e outras relacionadas às condições sócio-econômicas e ao acesso a equipamentos institucionais, visando caracterizar a situação de vulnerabilidade; 3- Jogo de Sentenças Incompletas, que aborda questões acerca da vivência no bairro e na escola e as perspectivas de futuro dos sujeitos. Para a análise dos dados, no questionário *mosquito*, foi feita uma análise descritiva; para a entrevista semi-estruturada, foi usada a análise de conteúdo de Bardin e, para o Jogo de Sentenças Incompletas, o modelo *quantitativo-interpretativo* de Alves. Os dados obtidos mostraram que o contexto de vulnerabilidade dos participantes é caracterizado, sobretudo, pela falta de aspectos estruturais, expondo os sujeitos a condições precárias de vida. Com relação à escola, os dados evidenciam que os adolescentes reconhecem-na como lugar do conhecimento e da aprendizagem, que possibilita perspectivas de um futuro digno através da qualificação. Porém, discordam da forma como o processo de ensino é realizado e imposto para eles na escola e expressam que o mesmo deve ocorrer permeado pela formação de vínculos e por possibilidades de diversão e lazer. Compreende-se, então, que o sentido que a escola assume para esses adolescentes configura-a enquanto espaço privilegiado para cultivo de amizades e diversão, não desconsiderando a importância da aprendizagem formal, desde que ela ocorra permeada pelos vínculos afetivos.

Palavras-chave: escola, adolescentes, sentido, vulnerabilidade social

Abstract

The objective of this dissertation is to analyze the meaning of school for adolescents who live in the context of social vulnerability. For this purpose there are specific objectives: to characterize the bio-socio-demographic information of adolescents and the social vulnerability context in which they live; to analyze the perception of the adolescents related to school activities and the expectations they have about the school. To achieve these objectives, a theoretical referential was used, which is expressed in the following categories: *meaning*, understood from the cultural-historical theory as a semantic and personal understanding that emerges based on the social context; *vulnerability*, defined by the integration of three dimensions: individual, social, and programmatic (or institutional); *school as human capital*, seen as a criticism of the concept of education reduced to the function of generating human skills to work. In regard to the method, a research was conducted in a public school located in an area considered as having social vulnerability in the city of João Pessoa. The area was selected based on the Map of Social Exclusion/Inclusion of the above-mentioned city (Sposati et al.). The study included 12 adolescents aged 13 to 15 years old, attending second level of basic education and who had already failed and been reprimanded by the school's technical and administrative staff. In addition, a number of students who had neither failed nor been reprimanded were selected, with the purpose of not exposing those who had this history. The sample was defined by Minayo's saturation criterion. The instruments employed were as follows: 1- *mosquito*, short questionnaire used to identify the students' profiles and select those who met the criteria of the study with questions that encompassed age, grade, school performance failure and reprimand history by the school's technical and administrative staff; 2- semi-structured interview, composed of socio-demographic questions and other questions related to the socio-economic conditions and the level of access to institutional equipment, aimed to characterize the aspect of vulnerability; 3- Sentence Completion Task, addressing questions about life in the neighborhood, in school, and future prospects of the participants. For the data analysis, a descriptive analysis was made in the *mosquito* questionnaire; for the semi-structured interview, Bardin's content analysis was used, and for the Sentence Completion Task, the *quantitative-interpretative* model of Alves was used. The data showed that the vulnerability context of the participants is characterized especially by the lack of structural aspects, exposing the subjects to precarious life conditions. In regard to school, data showed that adolescents recognize it is a place of knowledge and learning that allow prospects for a dignified future based on qualification. Nevertheless, they disagree on how the study is conducted and enforced to them at school and they express that it must be performed by fostering the formation of affective bonds and by creating opportunities for fun and recreation. It is understandable, then, that the meaning that school takes for these adolescents configures it as a privileged space for the cultivation of friendships and fun, without disregarding the importance of formal learning, since it occurs in a context permeated by emotional bonds.

Keywords: school, adolescents, meaning, social vulnerability

Lista de Figuras

Figura 1- Território das áreas de residência dos participantes.....	80
---	----

Lista de Siglas

AMAS - Associação Municipal de Assistência Social de Belo Horizonte

APA – Associação Americana de Psicologia

CREI – Centro de Referência da Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS - Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEIS - Mapa da Exclusão/Inclusão Social

MNLPM - Movimento Nacional de Luta pela Moradia

NUPEDIA – Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência

ONG – Organização Não Governamental

PAIR - Programa de Ações Integradas e Referenciais de Combate à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes no Território Brasileiro

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEJA - Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PSF – Programa de Saúde na Família

SEDEC - Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa

SUS – Sistema Único de Saúde

TID – Trabalho Infantil Doméstico

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USF – Unidade de Saúde da Família

Sumário

Introdução	16
CAPÍTULO I - Adolescência e escola: Construções ao longo da história, influência capitalista e desafios atuais	20
1.1 Histórico da instituição escolar e as mudanças sociais	20
1.2 A Escola como direito.....	28
1.3 Mundo Capitalista/ Globalização.....	31
1.4 Adolescência na contemporaneidade	36
1.5 Escolaridade e adolescência.....	44
1.6 O sentido da escola construído pelos adolescentes.....	48
CAPÍTULO II - Definindo sentido, vulnerabilidade e escola como capital humano	52
2.1 Sentido	52
2.2 Vulnerabilidade.....	57
2.3 Escola como capital humano	61
CAPÍTULO III - Considerações metodológicas	68
3.1 Locus da pesquisa	68
3.2 Participantes e critérios.....	69
3.3 Amostra	70
3.4 Instrumentos.....	71
3.5 Procedimentos	73
3.6 Análise dos dados	74
CAPÍTULO IV - Resultados e discussão	76
4.1 Os dados bio-sócio-demográficos.....	76
4.2 Caracterização do contexto de vulnerabilidade	77
4.2.1 Caracterização do contexto de vulnerabilidade através da entrevista.....	78
4.2.1.1 Moradia	78
4.2.1.2 Migração.....	81
4.2.1.3 Estrutura Familiar.....	81
4.2.1.4 Trabalho.....	82
4.2.1.5 Renda familiar.....	84
4.2.1.6 Acesso a equipamentos de saúde.....	88
4.2.1.7 Acesso a equipamentos de lazer.....	91

4.2.2 Caracterização da vulnerabilidade através das sentenças incompletas	92
4.3 O sentido da escola para os adolescentes	100
4.3.1 A percepção dos adolescentes com relação à escola.....	100
4.3.2 A maneira que a escola lida com os adolescentes, na concepção deles	117
4.3.3 As expectativas dos adolescentes com relação à escola.....	123
Considerações finais	129
Referências	133
Apêndices	148
Apêndice A – Instrumento 1: Questionário Mosquito	149
Apêndice B – Instrumento 2: Roteiro de entrevista semi-estruturada	150
Apêndice C – Instrumento 3: Jogo de Sentenças Incompletas	151
Apêndice D – Roteiro de Codificação de Sentenças Incompletas	153
Apêndice F – Autorização para os responsáveis.....	164
Anexo	166
Anexo I – Certidão de autorização do Comitê de Ética para a realização da pesquisa.....	167

Introdução

A relação dos estudantes adolescentes com a escola tem sido alvo de diversos debates atuais, muitos dos quais revelam desafios e tensões vivenciados cotidianamente nos espaços escolares. Autores como Dayrell (2007) e Sposito (2008) aludem a essa questão, destacando que as transformações na sociedade moderna geraram novas demandas e necessidades às instituições tidas como formadoras, dentre elas, a escola.

Diante disso, as últimas décadas têm evidenciado várias tentativas de reformas no ensino e na estrutura escolar e, não obstante os avanços percebidos, um dos maiores desafios atuais diz respeito à construção de uma escola de qualidade (Faria & Vidal, 2000), principalmente quando se trata de sujeitos das camadas menos favorecidas da sociedade, cujas vidas são perpassadas pelas situações de desigualdade social.

O interesse por temáticas envolvendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade surgiu no curso de graduação em Psicologia, sobretudo, a partir da participação no Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA), cuja vinculação permitiu o contato com temáticas relacionadas ao desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de risco.

A trajetória de aproximadamente quatro anos no referido grupo possibilitou a participação em grupos de estudo, debates e nas seguintes pesquisas de campo: a) a pesquisa sobre o Trabalho Infantil Doméstico (TID) na cidade de João Pessoa, no ano de 2006; b) a pesquisa de contagem de crianças e adolescentes em situação de rua da Prefeitura Municipal de João Pessoa, em 2007; c) a pesquisa do Programa de Ações Integradas e Referenciais de Combate à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes no Território Brasileiro (PAIR) para municípios da Paraíba, de 2007 a 2008. Em tais pesquisas, foi possível ampliar o conhecimento acerca de populações em situações de vulnerabilidade, especialmente no que diz respeito aos riscos a que estão

expostas e à necessidade de mecanismos sociais que intervenham de forma eficaz.

Em todas essas temáticas, a questão da escolaridade e a preocupação com a mesma se fizeram presentes, uma vez que o acesso à escola é mencionado na legislação como um direito de todas as crianças e adolescentes, tendo em vista ser considerada uma ferramenta para possibilitar o pleno desenvolvimento dos cidadãos e preparar-lhes para o futuro. Assim, principalmente no contexto de vulnerabilidade social, a escola é vista legalmente como um mecanismo de resgate da cidadania.

A partir da inserção profissional, contudo, essa visão não tem sido corroborada. A prática em Psicologia Escolar em uma escola pública do município de João Pessoa, que atende uma população em contexto de vulnerabilidade, evidencia que a eficiência da escola para garantir os objetivos assegurados por lei tem sido passível de questionamentos. Cotidianamente os profissionais deparam-se com situações conflituosas relacionadas aos estudantes, no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem e a eventos que envolvem as mais variadas formas de violência.

Nesse contexto, verifica-se que a estrutura institucional nem sempre está preparada para lidar de forma eficaz com as demandas da comunidade, de modo que se estabelecem tensões no cotidiano escolar entre profissionais, estudantes e familiares, o que leva a crer que os interesses envolvidos são dissonantes. Esse aspecto é ressaltado por Marques e Castanho (2011), que sinalizam a dificuldade da escola em lidar com a diversidade e com as diferenças, além da resistência da instituição com relação aos estudantes das camadas populares, ocasionando um desencontro de pensamentos e interesses entre os atores.

Essa dissonância de interesses que produz conflitos é percebida de modo acentuado junto ao público adolescente, por tratar-se de pessoas em uma fase peculiar do desenvolvimento na qual o desejo pela autonomia e pela liberdade e as novas

descobertas são marcantes, além da consciência crítica, que se torna mais presente. Adolescente é aqui compreendido como o sujeito na faixa etária de 12 a 18 anos (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), cuja vivência da adolescência é construída historicamente através das relações sociais e das condições objetivas de vida desses sujeitos (Ozella & Aguiar, 2008).

A instituição escola parece não ter acompanhado o ritmo de mudanças ocorrido na sociedade nas últimas décadas, de modo que a maioria dos interesses, costumes e maneiras de lidar com as situações cotidianas sofreram mudanças. A escola, porém, não tem se adequadado com a mesma intensidade às novas demandas sociais e, conseqüentemente, aos novos interesses, não obstante todas as tentativas de otimização do ensino, inclusive as asseguradas por lei.

Dessa forma, constata-se a necessidade de compreender a escola da perspectiva dos estudantes adolescentes, qual o sentido que essa instituição tem para eles e quais as suas expectativas em relação à mesma. Aqui será considerado o contexto de vulnerabilidade, pois o mesmo impõe limitações de ordem econômica, afetiva e simbólica aos sujeitos, o que interfere de modo significativo na situação escolar. Segundo Lordelo (2002), contexto designa as diversas condições de vida que envolvem o nascimento e o desenvolvimento dos indivíduos, abrangendo a classe social, o lugar e o tempo em que ocorre o desenvolvimento. Portanto, o contexto é tratado como um pano de fundo cujos aspectos são significativos para o desenvolvimento dos sujeitos.

Quanto à vulnerabilidade, para fins dessa dissertação, é compreendida pela integração de três dimensões interdependentes: a dimensão *individual*, a dimensão *social* e a dimensão *programática (ou institucional)* (Ayres, 1996; Ayres, Calazans, Saletti, & França, 2006; Meyer, Mello, Valadão, & Ayres, 2006), levando em consideração aspectos inerentes à organização social como produtora de desigualdades

e, conseqüentemente, de vulnerabilidade.

Pressupõe-se que, a partir da compreensão do ponto de vista dos estudantes, será possível compreender quais são as expectativas deles com relação à escola, em uma perspectiva contextualizada com as condições concretas de vida desses sujeitos. Assim, essa dissertação teve como objetivo geral analisar o sentido da escola para adolescentes que vivem em contexto de vulnerabilidade social. Como objetivos específicos têm-se: caracterizar o perfil bio-socio-demográfico desses adolescentes; caracterizar o contexto de vulnerabilidade social dos mesmos; analisar a forma como a escola lida com os adolescentes, na visão deles; analisar a percepção dos adolescentes com relação às atividades escolares; analisar quais são as expectativas dos adolescentes com relação à escola.

No primeiro capítulo, será feita uma contextualização acerca da instituição escolar, remetendo aos aspectos históricos que permitiram a constituição da mesma e as diversas transformações ocorridas ao longo do tempo. Serão discutidos também alguns aspectos relativos à influência capitalista nesse processo, à constituição da adolescência na contemporaneidade e alguns pontos referentes à relação dos adolescentes com a escola.

No segundo capítulo, serão abordadas as perspectivas teóricas que embasam o estudo, recorrendo-se às categorias sentido, vulnerabilidade e escola como capital humano. Já no terceiro capítulo, serão tecidos os aspectos metodológicos para a realização do estudo, explicitando quem foram os participantes, onde se realizou e quais os critérios adotados, além dos procedimentos seguidos para a condução da pesquisa e as formas de análise dos dados obtidos. Por fim, no quarto capítulo, serão apresentados e discutidos os dados. Vale salientar ainda que essa dissertação segue o padrão de formatação proposto pela Associação Americana de Psicologia [APA] (2010).

CAPÍTULO I

Adolescência e escola: Construções ao longo da história, influência capitalista e desafios atuais

Esse capítulo versará sobre o estado da arte a respeito de temáticas que se referem à escolaridade e à adolescência, cujos aspectos se desdobram e demandam a discussão de outras temáticas relacionadas para uma compreensão mais fidedigna da configuração que se tem na sociedade de hoje. Assim, serão discutidos: os aspectos históricos da constituição da escola, sobretudo no Brasil; a legalização da escola enquanto direito de todos e dever do Estado; os enfoques acerca da adolescência na sociedade atual; a relação dos adolescentes com a escola e; a influência do sistema capitalista em todas essas esferas.

1.1 Histórico da instituição escolar e as mudanças sociais

Para uma compreensão adequada sobre a instituição escolar na contemporaneidade e a relação que os estudantes estabelecem com ela, sobretudo aqueles que vivem em contexto de vulnerabilidade social, é necessário situar o seu surgimento e as transformações ocorridas ao longo da história, conforme o contexto histórico e as novas demandas sociais.

De acordo com Ferronato (2008), é necessário tratar a questão educacional a partir de um olhar sobre o campo político, tendo em vista que tal campo é capaz de influenciar o curso da história e os aspectos a ela inerentes. Atrelado a isso, Carvalho (2001) aponta que, de um modo geral, a história da educação brasileira segue a linha tradicional que caracteriza os períodos da evolução política administrativa do país, embora não haja um paralelismo perfeito entre ambos, conforme sugere o autor.

Nessa perspectiva, Guiraldelli (2003) e Marcílio (2005) concordam que a

educação institucional no Brasil iniciou-se por volta de cinquenta anos após o descobrimento do país (abril de 1500). Nesse período, os jesuítas detinham o monopólio do ensino regular, fundando vários colégios com o propósito da formação religiosa de futuros padres. Os colégios jesuítas se especializaram mais na educação de jovens, de modo que os primeiros ensinamentos, no caso, a educação infantil, eram de responsabilidade das famílias.

Conforme Marcílio (2005), até meados do século XVIII, este era o único ensino formal oferecido no Brasil. Cabe mencionar que o mesmo era basicamente elitista, uma vez que atendia uma pequena parcela da população, a saber: jovens brancos, proprietários e filhos de famílias da elite, de modo que as pessoas letradas da sociedade brasileira eram, aproximadamente, 0,1% da população.

De acordo com Faria e Vidal (2000), já no século XIX, a escola ainda mantinha tal característica, uma vez que, de um modo geral, era proibida a frequência de crianças negras (mesmo as livres), as quais tinham, por vezes, contato com alguma forma de instrução apenas no interior de modelos mais familiares ou comunitários.

No ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil e de Portugal pelo Marquês de Pombal, então Ministro de Estado em Portugal, o qual tentou várias reformas para adaptar a educação no seu país e nas suas colônias às transformações do mundo moderno. A partir de então, o sistema educacional passava a ser articulado ao Estado, e não mais a uma ordem religiosa; portanto, configurava-se a primeira forma de educação pública no Brasil (Guiraldelli, 2003).

De acordo com Weinberg (1987), a expulsão da Companhia de Jesus do país foi resultado da própria dinâmica do Estado rumo à secularização e à homogeneização das estruturas políticas, administrativas e judiciais. A esse respeito, Carvalho (2001) destaca que o período entre a expulsão dos jesuítas do Brasil até a instituição da

República foi marcado pelo esforço em direção ao desenvolvimento educacional. Contudo, o mesmo autor analisa que a herança colonial não foi totalmente deixada de lado, de modo que continuou a influenciar os fundamentos do sistema educacional, não obstante as novas tendências pedagógicas vindas de outros países como França, Alemanha e Estados Unidos.

Outras mudanças mais marcantes passaram a ocorrer no ensino em 1807, em virtude da invasão de Portugal por Napoleão, fazendo com que a Corte portuguesa migrasse para o Brasil, sendo o Rio de Janeiro a sede do reino português. Com isso, na tentativa de tornar o local digno de uma corte, várias mudanças ocorreram e muitos cursos foram criados, tais como cursos profissionalizantes em nível médio e superior e cursos militares. Além disso, foi nesse período que nasceu a imprensa, o Jardim Botânico do Rio de Janeiro e o ensino foi estruturado em três níveis: o primário, o secundário e o superior (Guiraldelli, 2003).

Não obstante a aparente evolução do sistema educacional com a vinda da corte para o Brasil, Ferronato (2008) sinaliza que a instrução pública não era um dos principais objetivos da mesma. Segundo o autor, o que havia na época eram discursos pontuais, que se preocupavam com a situação de ignorância do povo apenas na medida em que a instrução pública influenciava os campos político e social. Porém, isso não tornava a administração do país mais operante frente à educação.

Nesse sentido, Marcílio (2005) aponta que o novo sistema educacional que surgia para substituir o que havia sido implantado pelos padres da Companhia de Jesus não atendia as necessidades da população. Os professores não tinham preparo, não havia casas apropriadas ou material didático, nem mesmo livros. Conforme a autora, esse foi o cenário educacional vivenciado ao longo do século XIX no Brasil.

Essa situação é confirmada por Faria e Vidal (2000). Segundo eles, no decorrer

do século XIX, os mais diversos profissionais que atuavam nos serviços de instrução, além de políticos e outras pessoas interessadas na educação do povo, atestavam o estado de precariedade dos espaços ocupados pelas escolas, sobretudo as públicas. Weinberg (1987) também comenta a esse respeito, ao afirmar que o afastamento dos jesuítas ocasionou certa diminuição da qualidade da educação em termos dos níveis que já haviam sido alcançados e dos métodos que eram utilizados.

De acordo com Guiraldelli (2003), a valorização da escolarização passou a ser evidenciada a partir da instauração da República, pois o processo de urbanização do país permitiu a estima e o almejo por carreiras profissionais que não levassem ao trabalho braçal; assim, as novas carreiras desejadas exigiam um nível maior de instrução.

Carvalho (2001) enfoca esse aspecto afirmando que, com a República, iniciou-se o processo de organização e progresso do sistema escolar brasileiro, através de sucessivas reformas, tendo o desenvolvimento cafeeiro e industrial contribuído para isso. Porém, o mesmo autor destaca que, apesar da expansão do sistema escolar, o modelo que lhe servia de arcabouço ainda era o mesmo da escola imperial. Desse modo, o regime teria sido modificado, mas não houvera nenhuma transformação radical no sistema de ensino.

Após a Primeira Guerra Mundial, na década de 1920, com a emergência dos Estados Unidos da América como potência mundial, o Brasil começou a sofrer influência da pedagogia lá existente, passando a interessar-se não só pela abertura de escolas para atender às demandas, mas também pela otimização das formas de ensinar (Guiraldelli, 2003). Além disso, Carvalho (2001) aponta que esses esforços eram até então fragmentários e pontuais, vindo a alcançar dimensões nacionais a partir da Revolução de 1930, a qual marcou a expansão e consolidação do sistema escolar do Brasil.

Ainda conforme Carvalho (2001), é a partir de 1930 que se evidencia em âmbito nacional um esforço significativo pela educação. Desse modo, aponta como primeiros marcos do processo de estruturação do ensino nacional: a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930); as reformas do Ministro Francisco Campos (1931); o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); a fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935).

Nesse contexto, é importante destacar o movimento da Escola Nova no Brasil, cujas reformas, de acordo com Faria e Vidal (2000), atuaram no sentido de ressignificar tempos e espaços escolares. O Movimento da Escola Nova culminou no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, cujo texto, segundo Guiraldelli (2003), acentuava a importância da educação para o progresso do país, além de propor o fim da segregação social existente no âmbito educacional. O manifesto sugeria ainda que a escola se adequasse à nova ordem social emergente, imersa nos ditames da industrialização e urbanização, e que os métodos científicos fossem utilizados para a resolução dos problemas educacionais.

Dentre os vários aspectos abordados no manifesto de 1932, Guiraldelli (2003) aponta que este fundamentava-se na idéia de que a educação varia conforme a estrutura da sociedade em cada época específica, que teria, cada uma, suas próprias tendências e concepções. Nesse sentido, Faria e Vidal (2000) apontam que as práticas escolares são postas em xeque à medida que as demandas sociais são modificadas. Essa consideração é extremamente relevante quando se pretende compreender a educação nos dias atuais. Como coloca Sant’Ana (2005), a escola é uma espécie de porta-voz das condutas da sociedade e, por isso, proporciona aos educandos experiências que revelam as atitudes da sociedade em relação a eles.

Não obstante a disseminação das idéias propostas pela escola nova e a

implantação de um número cada vez maior de escolas, Marcílio (2005) enfatiza que a democratização do ensino não foi efetivada de imediato, além do que a qualidade do ensino estava ainda em segundo plano, prevalecendo o aspecto quantitativo. As mudanças foram se processando e amadurecendo no decorrer de todo o século XX em direção à formação de uma estrutura educacional. Houve nesse período o esforço dos líderes da Escola Nova para a melhoria da qualidade da escola pública, tendo, porém, poucos resultados satisfatórios, apesar do discurso das autoridades que reconheciam a importância da escolarização para o desenvolvimento do país.

A partir da década de 1990, o índice de pessoas matriculadas na escola pública já havia aumentado e a escolaridade havia se expandido. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1992, até o ano de 1989 existia no Brasil um total de 185.437 estabelecimentos de ensino público regular de 1º grau no país, incluindo a zona rural. O número de estudantes no ensino público nesse mesmo ano era 24.114.558 pessoas, com matrícula inicial no ensino regular de 1º grau, segundo as Grandes Regiões e Unidades de Federação (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 1992).

De acordo com Sposito (2008), a década de 1990 representou também um movimento para reorganização do sistema educativo, ocorrendo alterações curriculares e medidas para correção de fluxo, com vistas a amenizar a ocorrência de reprovações e o índice de evasão escolar. Tais medidas aconteceram, entretanto, sem nenhuma alteração nos recursos destinados à educação, indicando que tudo isso significou a oferta de medidas sem qualidade e sem condições materiais e humanas para funcionamento adequado das escolas. É importante salientar que essas condições referem-se à escola pública, única via de acesso à formação escolar para a grande massa de jovens brasileiros, o que leva a crer que essa maioria permanece sem uma educação

escolar de qualidade.

Não obstante à expansão do acesso ao ensino público, essa época evidenciou novos e grandes desafios para a questão da escolarização, devido às transformações econômicas, políticas e culturais ocorridas na sociedade (Faria & Vidal, 2000; Marcílio, 2005). De acordo com Giddens (1991), as transformações sociais conduzem à ressignificação do tempo e do espaço. É, portanto, nesse contexto de ressignificação, que as pessoas são obrigadas a construir sua condição e seu lugar social.

Giddens (1991) atenta também para a extensão e intensidade das referidas mudanças na sociedade. Segundo ele, os modos de vida produzidos pela modernidade são mais profundos que a maioria das mudanças já ocorridas em períodos anteriores, e a rapidez com que aconteceram é extrema. Isso é mais visível no que tange à evolução da tecnologia; porém, permeia também todas as esferas da vida. De acordo com Sposito (2008), as transformações tratadas aqui foram tão profundas que impactaram até mesmo as relações entre as idades e o próprio ciclo de vida.

Na questão da escolaridade, por exemplo, a crescente complexidade da vida social moderna impulsionou a população brasileira ao ingresso na escola, tanto no nível primário como no médio, superior e profissional, visto que o mercado de trabalho cada vez mais disputado passou a exigir um nível maior de escolarização. Nesse período, um grande marco para a educação do Brasil foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que, além de desencadear inovações normativas, estimulou a qualificação das práticas pedagógicas no sistema de ensino (Marcílio, 2005).

O processo de tramitação para efetivação na nova LDB foi longo e iniciou-se após a promulgação da Constituição de 1988, cujo texto define o Estado brasileiro como democrático e os cidadãos são considerados atores sociais, conscientes de suas

necessidades e carências. Tudo isso tendo sido fruto de mobilização e reivindicação popular. Assim, o contexto de promulgação da nova Constituinte gerou novas discussões sobre a educação. Nesse período, frente às transformações sociais, o governo brasileiro buscou com maior intensidade inserir a nação na nova ordem mundial que se estabelecia, na tentativa de ter condições de competir no mercado globalizado.

As idéias iniciais para a nova LDB surgiram de debates envolvendo educadores e estudantes. O primeiro projeto da Lei, apresentado em 1988 pelo deputado Octávio Elísio, refletia as discussões da época que ocorriam com entidades do setor educacional e com a sociedade civil, ao qual sucederam-se outros onze projetos, apresentados por vários outros deputados. Contudo, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto de LDB, de sua própria autoria, o qual passou por novas versões e culminou na Lei sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em dezembro de 1996 (Otranto, 1997).

Pode-se perceber, então, que o texto final aprovado não representa a concepção de homem, de sociedade e de educação que havia sido gestada na sociedade civil organizada durante vários anos de reflexão e debate, já que o projeto que era fruto desses debates sociais foi substituído pelo projeto de Darcy Ribeiro, que não teve a mesma participação social. De acordo com Otranto (1997), a Lei nº 9394/96 parece refletir e facilitar as propostas do governo, em detrimento dos anseios da comunidade educacional.

No que tange às implicações das transformações na sociedade, há ainda que se considerar a configuração de uma nova condição juvenil no Brasil (Dayrell, 2007; Sposito, 2008). Essa nova juventude possui características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o distingue imensamente das gerações anteriores (Dayrell, 2007). Nesse sentido, as instituições e a socialização das novas gerações

também têm sido diretamente influenciadas e remodeladas, assim como a maneira de viver cotidianamente (Dayrell, 2007; Giddens, 1991). Essa constatação indica a necessidade da construção de novos processos nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização e formação dos sujeitos, tais como a família e a escola.

No caso da escola, vários avanços são percebidos no âmbito brasileiro nas últimas décadas; entretanto, muitas são as dificuldades enfrentadas diante das novas possibilidades e necessidades e, de acordo com Faria e Vidal (2000), um dos maiores desafios hoje é a construção de uma escola de qualidade.

1.2 A escola como direito

Como visto anteriormente, as novas exigências da sociedade contemporânea expandiram as possibilidades de acesso à escola, como também a necessidade de formação acadêmica, frente à nova configuração do mercado de trabalho, o que culminou com a escolaridade enquanto um direito legitimamente constituído. Nesse sentido, torna-se relevante discutir aqui o aspecto legal em vigor no que se refere à garantia desse direito a todos os cidadãos.

A escolarização é um aspecto presente na legislação brasileira, como pode ser observado, por exemplo, na Constituição Federal de 1988, no ECA e na LDB. De acordo com o art. 205 da Constituição Federal, a educação é direito de todos e dever do Estado, o qual deve ser promovido em colaboração com a sociedade a fim de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho (Constituição Federal, 2010).

Ainda na Constituição Federal, o art. 206 garante a igualdade de condições para o acesso à escola e permanência na mesma, bem como a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento e o saber. Por sua vez, no art. 214, consta que a mesma Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, com vistas a articular e desenvolver o

ensino em seus diversos níveis, integrando as ações do poder público para que se alcancem algumas metas, a saber: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do país (Constituição Federal, 2010).

Outra Lei vigente no Brasil e de grande relevância é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90), através do qual, crianças e adolescentes brasileiros sem distinção de raça, cor ou classe social passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e considerados como pessoas em desenvolvimento, requerendo, portanto, prioridade absoluta tanto na formulação de políticas públicas quanto na destinação privilegiada de recursos das instâncias político-administrativas do país (Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], 2005).

No que se refere à educação, o ECA reafirma, nos art. 53 e 54, o já estabelecido pela Constituição Federal, ou seja, o direito à educação pública e obrigatória, visando o pleno desenvolvimento, o preparo para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho. Além disso, de acordo com o art. 58 do ECA, o processo educacional deve respeitar o contexto social da criança e do adolescente, valorizando sua cultura e história própria, de modo que os estudantes tenham a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura (ECA, 2005).

Nesse sentido e considerando a importância e complexidade da educação, a LDB (Lei 9.394/96) leva em consideração que a educação abrange os processos de formação do sujeito que ocorrem não só em instituições de ensino, mas também na vida familiar, na convivência humana e no trabalho, conforme o art. 1º da referida Lei. É importante salientar ainda que, conforme o parágrafo 2º do art. 1º, a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], 1996). Portanto, diante da inserção cada vez maior do Brasil

na economia de mercado globalizada, tem-se uma LDB permeada pela lógica de mercado.

O art. 2º da LDB ratifica o direito à educação, já previsto na Constituição Federal e no ECA, reafirmando que a mesma é dever do Estado e da família, tendo como meta o pleno desenvolvimento do cidadão, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, o art. 6º da mesma lei enfatiza que é dever dos pais ou responsáveis matricular as crianças com idade a partir de sete anos no ensino fundamental (LDB, 1996).

É interessante destacar que a referida base legal dispõe que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, o que dá aos cidadãos, grupos de cidadãos, entidades legalmente constituídas e ao Ministério Público o direito de exigir o mesmo ensino do Poder Público (Constituição Federal, 2010; ECA, 2005; LDB, 1996).

Há ainda que se considerar o que está disposto no Estatuto da Juventude (2004). O mesmo estatuto, no art. 18, estabelece que todo jovem tem direito à educação, garantindo-se o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os sujeitos que não tiveram acesso ao ensino na idade apropriada.

No art. 19, o Estatuto da Juventude discorre sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio como dever do Estado. O art. 20 ressalta que o jovem tem direito de acesso à educação superior, seja em instituições públicas ou privadas. Já o artigo 22 destaca que ao jovem residente em área rural ou urbana é assegurado o direito à educação de qualidade, sendo preservadas as diferenças culturais e as especificidades de cada grupo social. O direito de participação efetiva na elaboração de propostas pedagógicas também é assegurado aos jovens, no art. 26 do Estatuto.

Nessa perspectiva, também a Convenção Ibero Americana dos Direitos dos Jovens, ocorrida em outubro de 2005 em Badajoz, Espanha, organiza e estabelece

direitos relacionados a esses sujeitos. Essa convenção consiste em um tratado internacional, acordada entre representantes de várias nações ibero-americanas reunidos na Espanha.

Dentre os fatores que geraram a necessidade desse acordo entre países, um deles foi o reconhecimento da necessidade de progredir no reconhecimento dos direitos dos jovens, no que se refere à promoção de maiores e melhores oportunidades, bem como a consideração da obrigação do Estado em garantir e adotar as medidas necessárias para tal (Acta Final da Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, 2005).

A referida convenção também reafirma o direito à educação de qualidade, considerando que esta é um processo que se dá ao longo da vida e não só na instituição escolar, mas inclui elementos advindos dos sistemas não escolares e informais, pois contribuem para o desenvolvimento global e contínuo dos sujeitos.

Verifica-se, então, que a legislação institui a educação gratuita e de qualidade como direito de todos e responsabiliza o Estado e a sociedade na garantia desse direito. Desse modo, a escola é considerada, legalmente, como um equipamento social capaz de contribuir para o desenvolvimento satisfatório das crianças e adolescentes e prepará-los para o futuro. Contudo, nos tempos hodiernos, muitas questões são levantadas a respeito da eficiência da escola, principalmente no contexto da escola pública no Brasil.

1.3 Mundo capitalista/ Globalização

As considerações feitas até aqui demonstram que os diversos aspectos da vida identificados na sociedade nos tempos hodiernos estão intimamente ligados às transformações sociais ocorridas no mundo inteiro no decorrer do século XX, implicando em novas formas de viver e se relacionar. É cabível, então, situar a influência do capitalismo e da globalização nos processos sociais vivenciados na atualidade. Segundo Costilla (2005), a teorização dos fenômenos sociais na atualidade

tem que ser feita estabelecendo a sua relação com a reestruturação do capitalismo mundial e com a globalização.

As considerações a esse respeito remontam à Revolução Industrial que, de acordo com Weinberg (1987), gerou grandes modificações nos hábitos de vida e de consumo. Essas modificações abrangeram os países latino-americanos, que passaram a ingressar no mercado internacional na medida em que a sua capacidade de exportação crescia.

Esse impulso inicial originou a acumulação de excedentes e a riqueza gerada era concentrada em pequenas esferas da população, as quais eram vinculadas à produção destinada à exportação, bem como a sua comercialização. Além disso, o Estado, com a organização que se configurava na época, facilita a vinculação com os capitais estrangeiros e o acesso ao mercado (Weinberg, 1987).

De acordo com Pochmann (2004a), a evolução do capitalismo liberal, no início do século XX, desencadeou dois caminhos deferentes. O primeiro refere-se a algumas experiências radicais de socialismo, ocorridas a partir da Revolução Russa de 1917; o segundo caminho diz respeito ao que ocorreu nos demais países os quais, sem acontecimentos radicais de caráter socialista, vivenciaram reformas de natureza social democrata, tendo como ponto chave a constituição do Estado de Bem-Estar Social. Contudo, esse Estado de Bem - Estar Social, em sua forma plena e evoluída, constituiu-se privilégio dos poucos países cujas economias configuram o centro do capitalismo mundial. Nos países de economia periférica, tais como o Brasil, as reformas deram-se em menor expressão, no que se refere à proteção social.

Nessa perspectiva, Raichelis (1998) assinala que, ao contrário do que aconteceu historicamente com os países centrais, nos países periféricos - especialmente no Brasil -, o Estado interveio no sentido de acumular e expandir o capital, em detrimento da

consolidação de instituições democráticas e da institucionalização de acesso público aos bens, serviços e direitos básicos de grandes camadas da população trabalhadora.

Costilla (2005) também destaca a importância de analisar o processo de globalização nos países periféricos, sobretudo os latino-americanos, com um olhar diferenciado, visto que esse fenômeno tem nessa região características qualitativamente diferentes, quando relacionada aos países centrais. O autor destaca que, nos países periféricos, a globalização coloca os países latino-americanos como subordinados inseridos em um plano estratégico mundial.

Ainda segundo Costilla (2005), a globalização é um fenômeno que traz em si algumas contradições. A imagem trabalhada pelos meios de comunicação traz a idéia de uma modernização geral, possibilitando ao mundo inteiro o acesso a novos objetos de consumo e a nova comunicação e intercomunicação mundial. No entanto, se olhada de um ponto de vista mais rígido, a globalização constitui-se em uma nova forma de organização da economia mundial, que traz em si uma nova capacidade de poder e de domínio.

No caso específico do Brasil, Raichelis (1998) destaca que a concretização da modernização capitalista no país teve o papel central do Estado, na medida em que o mesmo estabeleceu vínculos de dependência na sociedade. Do ponto de vista histórico, o Estado brasileiro usurpou a representação das classes sociais e abriu as portas para os interesses da grande burguesia nacional e internacional.

Desse modo, enquanto que, na Europa e nos Estado Unidos, o avanço do capitalismo foi acompanhado de progressos na proteção social e nos direitos trabalhistas, nos países periféricos, inclusive no Brasil, o Estado não expandiu direitos de cidadania à massa da população trabalhadora (Raichelis, 1998). Segundo Pochmann (2004a), ainda que o Brasil tenha evoluído no processo de industrialização durante o

século XX e, conseqüentemente, obtido possibilidades para uma nova estrutura de produção, que lhe daria base para estabelecer a proteção social, o país não conseguiu abolir as principais características do subdesenvolvimento, dentre elas, a desigualdade na produtividade e a permanência de grande parte da população em condições precárias de vida e de trabalho.

Diferentemente dos países centrais, o Brasil não conseguiu lidar, ao mesmo tempo, com o crescimento econômico e com o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e com menos desigualdades sociais. Assim, grandes parcelas da população foram excluídas do acesso mínimo às condições de sobrevivência, pois o modelo de desenvolvimento capitalista adotado nos países periféricos privilegiou a burguesia, estabelecendo um sistema de proteção social baseado na meritocracia, vinculado ao emprego assalariado formal e com restrições no financiamento das políticas sociais (Pochmann, 2004a).

Cohn (2011) ressalta esse aspecto, destacando que o padrão brasileiro de proteção social se fundamenta na vinculação dos indivíduos com o mundo do trabalho, ou seja, partes da população que já são inseridas na sociedade. Evidencia-se, portanto, a articulação da política de Estado de proteção social com o desenvolvimento econômico do país, deixando claro que a questão da desigualdade social e da pobreza não era prioridade nos projetos nacionais. Diante disso, estabelece-se um Estado atuante no sentido de proteger as frações da sociedade que implicavam em investimento para as empreitadas econômicas, em detrimento das camadas da população mais necessitadas de ações que visassem a garantia dos seus direitos.

Este panorama contribuiu para que a burguesia abandonasse a educação fundamental e a saúde pública, passando a investir em âmbito privado, deixando também a parceria na defesa da universalidade do sistema de proteção social. Aliado a

fatores de ordem política e econômica, esse fato ocasionou, entre outros aspectos, a queda na qualidade da escola pública, transformando-a em escolas para pobres, como também em pobres escolas. Isto se reflete, dentre vários aspectos, na forma como a escola hoje se relaciona com os jovens, bem como na forma como os jovens se relacionam com a escola (Pochmann, 2004a).

A esse respeito, Alberto, Santos, Leite, Lima e Wanderley (2011) e Dayrell (2007) afirmam que a constituição histórica da escola revela o objetivo de atender os interesses das elites, desconsiderando, portanto, o compromisso de adequar-se às necessidades das classes populares. Sposito (2003) também aborda esse fator e aponta que, além da precariedade material e estrutural, a baixa remuneração dos professores e a formação muitas vezes inadequada deles, associadas à disparidade entre as propostas pedagógicas vigentes e as reais necessidades para uma escola de qualidade, representam alguns dos desafios para a escola pública hoje. Para a autora, esses aspectos geram um processo educativo descompassado da vida dos jovens e adolescentes, produzindo desinteresses, resistência, dificuldades escolares e até violência.

Esta situação se intensifica quando se trata de sujeitos pobres afrodescendentes. De acordo com Sposito (2003), o atraso escolar e as dificuldades escolares de crianças e jovens negros são sensivelmente maiores se comparados às crianças e aos jovens brancos. Esse aspecto é também tratado por Frigotto (2011) e V. Silva (2008), que situam, na herança histórica da escravatura, a origem da grande maioria de negros nas camadas mais pobres da população e, conseqüentemente, na escola pública. Segundo esses autores, mesmo após a “libertação” dos escravos, esses sujeitos não tiveram reconhecidas as condições de direito e igualdade de oportunidades, acabando por legitimar uma herança de desigualdades sociais que se reflete ainda hoje.

Diante disso, Sposito (2003) destaca que adolescentes e jovens negros do estado

da Bahia, provindos de escolas públicas e atendidos por ONGs, revelam que uma de suas principais dificuldades é a dissociação entre o trabalho realizado pelas ONGs e as práticas das escolas, além das condições precárias de vida. Enquanto que, no trabalho das ONGs, eles têm a possibilidade de desenvolver a criação, a expressão e ter acesso à cultura, nas escolas, são, na maioria das vezes, desvalorizados em suas capacidades.

1.4 Adolescência na contemporaneidade

O relacionamento dos estudantes com a escola é uma questão que tem sido trazida à tona através de vários estudos contemporâneos. No caso específico dos estudantes adolescentes, que se quer enfatizar nesta dissertação, os debates atuais indicam diversos aspectos a respeito dessa relação, os quais apontam para a necessidade de repensar a escola a fim de atender as novas gerações e suas demandas. Para tanto, faz-se necessário compreender quem é o adolescente que está inserido na escola na geração atual.

De acordo com Frota (2007), várias são as concepções existentes sobre adolescência, as quais são advindas de diferentes perspectivas teóricas, fazendo-se necessário atentar para o contexto histórico e o modo como se constituíram essas diferentes concepções na sociedade ocidental. Segundo a autora, a maior parte dos estudiosos do desenvolvimento humano define a adolescência como um período de transição entre a infância e a idade adulta, marcado por transformações físicas, cognitivas e sociais que caracterizam a adolescência como uma fase de crises.

Fonseca e Ozella (2010), Ozella (2002) e Peres e Rosenberg (1998) enfatizam que uma grande parcela do conhecimento produzido sobre adolescência e juventude ratifica a hegemonia dessa concepção que tende a naturalizar, universalizar e padronizar esse período segundo parâmetros preconcebidos, pautados na condição de vulnerabilidade, na qual inevitavelmente se experienciará crise, conflitos, dificuldades e

confusão, todos esses aspectos inerentes a essa fase e que lhe dão um caráter patológico.

Ozella (2002) chama a atenção para o fato de ser essa a concepção de adolescência vigente na psicologia, imbricada em estereótipos e estigmas, compartilhada também pela cultura ocidental e transmitida ao saber popular. De acordo com o autor, duas fontes principais contribuíram para a cristalização dessa visão hegemônica sobre a adolescência: as idéias de Stanley Hall e as de Erikson. Stanley Hall caracterizou a adolescência como um período definido por tormentos e conturbações, ligados à manifestação da sexualidade, visão essa robustecida por abordagens psicanalíticas que ressaltaram a existência de confusões, estresse e luto oriundos da emergência dos impulsos sexuais. Já Erikson institucionalizou a adolescência como uma fase específica do desenvolvimento humano a partir do conceito de moratória, ligando essa fase à confusão de papéis e a dificuldades de constituir a própria identidade (Ozella, 2002).

Aberastury (1980) e Aberastury e Knobel (1981) são também autores que, segundo Ozella (2002), marcaram os estudos sobre adolescência na América Latina e influenciaram as concepções baseadas na perspectiva psicanalítica. Aberastury (1980) define a adolescência como o momento mais difícil da vida, perpassado por contradições, confusões e dores, e Knobel reforça que, nessa fase, o sujeito vivencia desequilíbrios e instabilidades, caracterizando uma vulnerabilidade especial, uma *síndrome normal da adolescência* (Aberastury & Knobel, 1981).

Em uma perspectiva crítica frente à concepção naturalizante da adolescência, Fonseca e Ozella (2010) chamam a atenção para o fato de que seguir um padrão determinado, caracterizado pela condição de patologia e vulnerabilidade, implica em desconsiderar a vivência e a significação dos processos de construção dos sujeitos. Portanto, o modelo acima descrito, que entende como natural e universal todo o

processo de mudanças ocorridas no período da adolescência, não leva em consideração as condições concretas de vida dos indivíduos. Desse modo, Ozella e Aguiar (2008) e Peres e Rosenburg (1998) destacam que essa concepção de adolescência tem um papel ideológico. Segundo eles, a visão descrita camufla a realidade, as incoerências sociais e as possibilidades desiguais que a sociedade estabelece para a transição entre a infância e a vida adulta nos diversos grupos sociais.

Nessa perspectiva, Ozella (2002) destaca a importância da busca por uma compreensão que supere o ponto de vista clássico e hegemônico, partindo da visão de que a adolescência não é um período natural do desenvolvimento; é, antes, um momento significado e interpretado pelo meio social, cujos aspectos marcantes são fatos que a própria sociedade destaca e enfatiza. Fonseca e Ozella (2010), Ozella e Aguiar (2008) e Peres e Rosenburg (1998) também compartilham da concepção que rompe com o modelo hegemônico naturalizante, a qual o presente estudo adota por concordar que o homem é constituído em uma relação dialética com o social e com a história, o que o faz ser único, singular e histórico ao mesmo tempo. Sendo assim, esse homem produz sua forma humana de existência e revela em todas as suas expressões o social onde está inserido, as relações sociais dele decorrentes, além da ideologia e do modo de produção em vigor.

Ozella e Aguiar (2008) enfatizam esse aspecto baseando-se na concepção de Vigotski e assinalam que qualquer concepção ou sentido estão imbricados em um contexto histórico, originam-se nas relações estabelecidas pelos sujeitos e são mediados pelas condições objetivas de vida dos mesmos. Nesse contexto, leva-se em consideração que esse sujeito é pertencente a um grupo social, a uma cultura, sendo por ela influenciado e, ao mesmo tempo, agindo sobre ela dialeticamente. Assim sendo, cada sujeito o vivencia de uma maneira única, a depender de suas interações, de seus

interesses, de suas necessidades, do significado que as transformações biológicas tiveram para ele e da cultura em que está inserido, na qual estabelece relações sociais (Aguiar & Ozella, 2008; Fonseca & Ozella, 2010).

Frota (2007) também aborda a esse respeito, destacando que atualmente a verificação do caráter heterogêneo da realidade e das situações sociais não comporta a visão de que a adolescência seja vivenciada da mesma forma por todos os sujeitos. Nesse sentido, a adolescência é criada historicamente pelo homem, constituída como significado na cultura e na linguagem que está no seio das relações sociais. Portanto, não se trata de enxergar as condições sociais que favorecem ou dificultam o desenvolvimento do jovem, mas de condições sociais que edificam uma determinada adolescência, que é vivida de forma singular por cada sujeito (Aguiar, Bock & Ozella, 2001, citados por Ozella & Aguiar, 2008).

Ozella e Aguiar (2008) explicam ainda que, no estudo que realizaram, puderam observar adolescentes

diferentes daqueles encontrados nos manuais de Psicologia. Trata-se de um adolescente que fala de sofrimento, do medo de não ter trabalho, de não conseguir sustentar a família, etc.; um adolescente que não fala dos tradicionais conflitos familiares, ao contrário, fala da família como um apoio; que não fala dos tradicionais conflitos profissionais, nem fala em universidade, mas fala da necessidade do esforço pessoal para obter um trabalho qualquer (p. 121).

É neste sentido que Fonseca e Ozella (2010) recorrem a Vigotski e enfatizam que, para ele, o que marca a adolescência não é um processo natural de desenvolvimento, mas as mudanças profundas nos interesses que são resultado da vivência concreta do sujeito, aliadas às mudanças biológicas. É o momento em que ocorre um salto qualitativo nas funções psicológicas e nos atos psíquicos, os quais

adquirem caráter pessoal (Fonseca & Ozella, 2010).

Cabe salientar que os mesmos autores consideram importante abordar os aspectos emocionais relacionados aos adolescentes como alvo de intervenções no sentido de garantir o bem estar dos mesmos. Contudo, defendem que não se deve desvincular o aspecto emocional dos demais que formam a história de vida do sujeito e colocam que “tratar como um elemento separado transforma a adolescência num ‘fenômeno patológico’ diante de uma sociedade que adocece cotidianamente, dadas as condições concretas de existência da população, seja pelas questões socioeconômicas, seja pela violência em todas as suas formas” (Fonseca & Ozella, 2010, p. 418).

Ao tratar sobre essa temática no relatório sobre a situação da adolescência brasileira, o Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF] (2011) aponta que traçar um novo olhar sobre a adolescência e considerá-la como algo mais do que processos biológicos e psicológicos não significa dar pouca importância aos processos que ocorrem no corpo e na mente dos adolescentes. Sabe-se que a infância e a adolescência são fases peculiares no desenvolvimento físico e psíquico dos indivíduos. Contudo, as novas perspectivas sobre esse período da vida incorporam a visão de construção social e leva em consideração a diversidade de modos de vivenciá-lo.

Rayou (2005) realça ainda que “crianças e jovens não se comportam como adultos acabados; são, porém, tanto quanto estes, desejosos de analisar e de redefinir no seu próprio interesse as coerções situacionais sobre eles exercidas individualmente ou coletivamente” (p. 465). Portanto, o autor enfatiza a importância de levar em consideração as experiências particulares vivenciadas por crianças e jovens no processo de compreensão daquilo que é observado, relacionando-as com o que lhes é imposto socialmente.

Cabe destacar aqui a influência capitalista na construção histórica do período da

adolescência. Ozella (2002) recorre a Clímaco (1991) para contextualizar esse aspecto, destacando que a sociedade moderna, a expansão e a sofisticação da tecnologia impunham exigências de grau de instrução mais elevado aos sujeitos, a fim de obter mão de obra mais qualificada para o mercado de trabalho. Isso significou a necessidade de mais tempo de formação escolar. Clímaco (1991, citado por Ozella, 2002) refere-se ainda ao desemprego gerado pela sociedade capitalista como outro fator que culminou na necessidade de adiar a entrada dos jovens no mercado de trabalho e de aumentar as exigências para esse ingresso, fazendo o jovem permanecer por mais tempo na escola e sob a responsabilidade dos pais.

Assim, as exigências sociais geradas pela sociedade capitalista ocasionaram a extensão do período de formação escolar, o distanciamento dos pais e da família e a aproximação de um grupo de iguais. É diante deste panorama que surge o grupo social caracterizado como adolescência/ juventude (Ozella, 2002).

Abramo (2008) também aborda esse aspecto da criação da categoria adolescência, destacando, porém, que a experiência de dedicação exclusiva à formação escolar e qualificação era algo restrito aos filhos de famílias das classes média e alta, cujos pais tinham condições de manter os adolescentes longe do trabalho. Isto não ocorre, por exemplo, com os filhos de trabalhadores assalariados ou que estabelecem modos precários de construir a vida. Para esses, a inserção precoce em empregos ou subempregos trata-se mais de uma imposição do que de uma escolha, em virtude de sua origem social e da organização da sociedade (Frigotto, 2011).

Pochmann (2004b) comenta a esse respeito, destacando que o Brasil tem criado empregos precários em termos de qualificação e remuneração e que uma das conseqüências desse fator é a inserção e exploração de crianças e jovens no trabalho. A inserção precoce em trabalhos precários é um fator que ocasiona implicações negativas

para a escolaridade, tais como defasagem, repetência e evasão escolar (Alberto, 2002; Alberto et al., 2011; A. Silva, 2009) que, aliadas à inadequação da escola à realidade dos sujeitos, contribuem para uma escolarização baixa e de pouca qualidade para as camadas pobres da população (Alberto, Nunes, Cavalcante, & Santos, 2005).

A constatação da diversidade de modos de viver a adolescência levou a movimentos na literatura da sociologia no sentido de estabelecer uma concepção de adolescência com uma maior abrangência. Nesse sentido, Abramo (2008) sinaliza a importância de levar em consideração as mudanças econômico - sociais ocorridas no decorrer do século XX, as quais exigiram a ampliação do foco de análise sobre essa categoria. Verifica-se, desse modo, as transformações no mundo do trabalho, no âmbito dos direitos e da cultura. Para Pochmann (2004c), é necessário reconhecer que a transição da adolescência para a vida adulta está hoje muito mais complexa do que foi no passado, exigindo, portanto, maior atenção por parte de políticas públicas.

Diante disso, o UNICEF (2011) releva a importância de promover a garantia dos direitos aos meninos e meninas que vivenciam esse período da vida, dentre eles, o próprio direito de ser adolescente. Do ponto de vista da cidadania, essa consideração significa o direito de ter direitos, de criar outros novos e ser participante ativo na conquista de tais direitos. Para isso, o UNICEF aponta como necessidade a superação das desigualdades e a construção de uma concepção de adolescência que ultrapasse os estigmas e estereótipos. Destaca ainda a importância de vislumbrar não uma adolescência, mas as adolescências, tendo em vista que as experiências são vivenciadas de forma diferenciada por cada menino e menina.

A partir deste panorama, verifica-se que a adolescência, outrora vista como problema, passa a ser situada como um período da vida no qual os indivíduos são sujeitos de direitos, tornando-se, então, objeto de políticas públicas. O Estatuto da

Criança e do Adolescente teve um papel importante nesse sentido, ao garantir à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais da pessoa humana, consolidando o já prescrito na Constituição de 1988, que estabelece a infância e a adolescência como prioridade (art. 227) (ECA, 2005).

Outro marco no que se refere à garantia de direitos para esse segmento foi o Estatuto da Juventude (2004). Este estatuto destina-se a regular os direitos assegurados às pessoas com idade entre 15 e 29 anos, garantindo a estes todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, destacando que é dever de todos prevenir a ameaça ou violação dos direitos dos jovens (Art. 4º, parágrafo primeiro).

No art. 9º do referido estatuto, é disposto que o Estado tem o dever de garantir à pessoa jovem a proteção à vida e à saúde, através de políticas sociais públicas que possibilitem uma existência livre, saudável e em condições de dignidade. Nessa perspectiva, o art. 10 garante que o jovem tem o direito de participar na elaboração de políticas públicas para a juventude, cabendo ao Estado e à sociedade em geral estimular o protagonismo juvenil. Diante dessas novas perspectivas, as políticas expandiram sua abrangência e passaram a congrega adolescentes e adultos jovens, sendo incorporado o termo juventude/ jovens para designar aqueles que são alvo de tais políticas.

A atualidade tem evidenciado um maior investimento do Brasil em programas de políticas públicas para a juventude (Frezza, 2008; Frezza, Maraschin, & Santos, 2009; Sposito & Carrano, 2003). De acordo com Frezza et al. (2009), esses programas têm como intuito principal a intervenção em problemas sociais vivenciados pela população jovem, sobretudo no que se refere à saúde, à educação, ao trabalho e às situações de conflito com a lei, tendo como foco principal a população jovem caracterizada como mais vulnerável.

As iniciativas dessa natureza, direcionadas aos jovens, reúnem uma grande

diversidade de programas e projetos. No entanto, de acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2004), os jovens que mais se beneficiam com essas iniciativas são aqueles que já têm algum tipo de inserção social, demonstrando que as políticas atingem de forma pouco expressiva aqueles que vivem em situações mais vulneráveis.

Frezza (2008) e Frezza et al. (2009) assinalam ainda que os programas propostos para a juventude são influenciados pelas concepções elaboradas e difundidas socialmente a respeito desse grupo, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação da imagem que a sociedade forma a respeito dos jovens. Esta relação possibilita a construção de novos modos de ser jovem, como também de novos modos de se relacionar com os mesmos. Assim, as políticas públicas para a juventude têm a possibilidade de, por um lado, contribuir para criar sentidos e práticas novas no que se refere aos jovens e, por outro lado, reforçar as concepções e os modos hegemônicos de viver, contribuindo assim para a exclusão da juventude considerada de maior vulnerabilidade social.

1.5 Escolaridade e adolescência

De posse de um panorama que revela aspectos sobre a instituição escolar, a adolescência e como esses processos estão perpassados por interesses que caracterizam o fenômeno capitalista, faz-se relevante atentar para as relações existentes entre eles e quais os principais questionamentos que a sociedade levanta atualmente a esse respeito.

De acordo com Sposito (2008), a escola é um importante meio para garantir a reprodução cultural e social dos diversos grupos e classes sociais. Assim, essa instituição representa um espaço que deveria possibilitar a intensificação e a abertura para as interações dos sujeitos com os demais.

Contudo, apesar dos vários empreendimentos do poder público, não houve ainda

uma adequação da estrutura escolar à nova realidade. Com algumas exceções, sobretudo nas redes de ensino municipais de algumas cidades brasileiras, a estrutura da escola pública, incluindo a própria infra-estrutura e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes, não está adequada aos desafios postos para a educação da juventude. A escola, após um longo processo de estruturação, se abriu para receber um novo público, mas ainda não se redefiniu internamente a ponto de dialogar com os sujeitos e sua realidade (Dayrell, 2007).

Essa dificuldade está atrelada ao histórico da construção da educação na sociedade brasileira, pautada nos ideais da burguesia detentora das posses que abandona a escola pública para investir em instituições privadas. Desde então, a qualidade da escola pública deixa a desejar, situação que parece se repetir no cenário escolar da contemporaneidade (Frigotto, 2011).

Nesta perspectiva, Faria e Vidal (2000) atentam para o fato de que a instituição escolar abandona a pessoa para constituir o aluno, como se ambos não pudessem conviver. Desse modo, torna-se um espaço frio e que convida a centrar-se naquilo que é racional e neutro, sem levar em consideração a realidade vivida.

Assim, os alunos acabam por identificar-se de forma mínima com o ambiente da escola e tratam de demonstrar essa pouca identidade, utilizando-se, na maioria das vezes, da falta de zelo para com a instituição, como o demonstram as pichações nos prédios, os objetos danificados e a violência com os que convivem no espaço escolar (Faria & Vidal, 2000). Este aspecto é ressaltado também por Dayrell (2007), quando afirma que as situações de violência e mesmo de vandalismo apresentadas por muitos jovens não podem ser dissociadas da violência mais ampla que permeia a sociedade brasileira.

O UNICEF (2011) destaca que o cotidiano de milhões de adolescente brasileiros

é marcado por vulnerabilidades e desigualdades que delinham suas vidas e, muitas vezes, violam seu direito de viver esse período da vida em sua plenitude de possibilidades. Essas vulnerabilidades atingem os adolescentes de formas diferenciadas, fruto das desigualdades sociais constituídas no decorrer da história do Brasil, baseadas em preconceitos e discriminações. Dentre os fatores que produzem tais desigualdades, pode-se mencionar a origem e identidade étnico-racial, as relações de gênero, a presença ou não de alguma deficiência e o local onde vivem.

Neste sentido, o UNICEF (2011) aborda ainda a adolescência vivenciada em situações de pobreza, enfatizando que esta representa uma situação de vulnerabilidade e que, por sua vez, potencializa outras vulnerabilidades, ao tornar mais frágeis ambientes que deveriam ser de proteção e segurança. Em relação a esse aspecto, Hillesheim e Cruz (2008) destacam que, dentre os riscos a que as populações em situação de vulnerabilidade estão expostas, o acesso precário aos equipamentos sociais, como os serviços de saúde e educação, por exemplo, é um dos fatores mais alarmantes.

B. Nunes (2007) ressalta que, em áreas urbanas precarizadas, os jovens têm acesso limitado às inovações culturais, baixo nível de escolaridade e necessitam reestruturar continuamente as práticas de vida; portanto, têm seu potencial limitado pelas condições sociais. Sposito (2003) aborda esse aspecto referindo-se a dados encontrados por Novaes e Mello (2002) e constata que os jovens pobres são aqueles que mais dependem das formas públicas de lazer, tais como a circulação pelas ruas, uma vez que não têm acesso fácil às formas de lazer que envolvam gastos. Sendo assim, tais jovens referem-se às atividades como assistir televisão e ouvir rádio como coisas comuns no seu fim de semana, embora reconheçam que não são formas ideais de lazer.

Sendo assim, Sposito (2008) afirma que os jovens da geração contemporânea vivenciam os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente. Portanto, são

vítimas da violência social a eles imposta e trazem consigo essa bagagem para o interior da escola, o que interfere na trajetória escolar e impõe novos desafios à instituição.

Arraiado nesse cenário, o fator violência surge na atualidade como uma das características mais alarmantes no contexto da escolarização brasileira, principalmente quando se refere ao público adolescente. A esse respeito, Araújo (2001) alude recorrendo aos trabalhos de Debarbieux (1998). Este último, por sua vez, refere-se ao fato de a juventude, na maioria das vezes, estar relacionada com a incivilidade, mas utiliza-se desse fator para denunciar a desorganização do mundo da escola, a crise de sentidos pela qual passa essa instituição. O autor ainda aponta para a falha da escola em cumprir as promessas de integração social, quando afirma: "É bem possível que a incivilidade de certos jovens seja uma incivilidade reativa à expressão de um amor decepcionado com uma escola incapaz de cumprir suas promessas de inserção" (Debarbieux, 1998, p.13, citado por Araújo, 2001).

A questão da violência é, hoje, um dos fatores que acentuam os debates atuais sobre a relação dos jovens com a escola, muitas vezes levando a crer no fracasso da mesma, fazendo com que professores e jovens questionem-se a respeito de sua função. Dayrell (2007) pontua que, para a escola, o problema está relacionado com a própria juventude, vista como individualista e irresponsável, desinteressada pela educação escolar. Por outro lado, na visão dos jovens, a escola não atende aos seus interesses e lhes propõe um cotidiano tedioso.

Desse modo, Mello (1999) afirma que, quando os jovens vão à escola, o interesse deles sucumbe devido ao desinteresse que a própria escola manifesta por eles. Acrescenta ainda que, se a escola não é capaz de reter o interesse do estudante e, por fim, o próprio estudante, ela é inadequada. Diante disso, Amparo, Galvão, Cardenas e Koller (2008) sugerem a necessidade de que a psicologia busque compreender o lugar

da escola na vida dos jovens, resgatando o significado da mesma a partir da compreensão deles próprios enquanto sujeitos de direitos e atores da sua história.

1.6 O sentido da escola construído pelos adolescentes

Manter os estudantes interessados e motivados a aprender é, hoje, uma das maiores dificuldades da escola. Trata-se de uma instituição frequentada por sujeitos diversos, cada um com sua própria história pessoal e, conseqüentemente, com formas diferenciadas de apreender o mundo (Caliman, 2006; F. Nunes, 2011). Assim, a escolarização está imersa nos processos culturais do contexto em que se situa e, por isso, aqueles que a compõem chegam a ela com toda a bagagem constituída ao longo de sua vida, o que irá influenciar na forma como a percebem e se relacionam com ela. Diante disso, a literatura aponta alguns aspectos comumente identificados a respeito dos sentidos que a escola assume para os estudantes.

De acordo com Amparo et al. (2008), os jovens participantes de sua pesquisa depositam na escola a expectativa de que ela seja um contexto de apoio e proteção, de onde esperam receber auxílio quando necessário. Esses jovens percebem a importância da escola em suas vidas e se reportam a ela como parte fundamental para concretizar seus projetos futuros. Contudo, embora retrate essa importância, a maioria não acredita que a formação que recebe na escola pública possibilitará, por exemplo, o ingresso na universidade, a menos que empregue muitos esforços pessoais para esse fim (Amparo et al., 2008). Esse fato indica que, ao mesmo tempo em que percebem o espaço da escola como importante e como possibilidade de conquistas futuras, os estudantes identificam as falhas do ensino público e assumem para si a responsabilidade de conseguir, através do esforço próprio, aquilo que almejam para suas vidas em termos de melhores condições de vida.

Marques e Castanho (2011) também se reportam a esse aspecto, destacando que,

para crianças e adolescentes da periferia da cidade de São Paulo, a escola é o lugar da aprendizagem e da qualificação, que representa a possibilidade de superação das condições de pobreza que vivem atualmente. As autoras mostram que, em uma sociedade excludente como a brasileira, os jovens identificam e enfatizam os aspectos negativos da escola, mas reconhecem que necessitam do estudo e da qualificação na expectativa de melhorar suas condições de vida no futuro através de empregos dignos, o que é apontado também por dados de Sposito (2003). Mais uma vez, essa concepção leva-nos a remeter à lógica neoliberal incorporada pela sociedade no que diz respeito à importância do êxito e superação individual como sinônimo de competência e capacidade, a despeito do dever do Estado na garantia de um dos direitos básicos dos cidadãos, qual seja, o acesso a uma educação de qualidade.

Marques e Castanho (2011) revelam ainda a concepção das crianças e dos adolescentes participantes de sua pesquisa com relação à escola em que estudam. De acordo com as autoras, a maioria deles se reporta à escola apontando as falhas e lacunas existentes no sistema escolar, referindo-se a aspectos como a falta de estrutura e material adequados, o pouco investimento do professor, dinâmicas de aulas cansativas e monótonas e o distanciamento afetivo do professor como algumas das causas do fracasso escolar.

Carbone e Menin (2004) também identificam o que estudantes pensam sobre a escola em que estudam, demonstrando que os alunos de escolas públicas enfatizam os relacionamentos interpessoais e as possibilidades de lazer como aspectos que caracterizam a escola de forma positiva. Esse aspecto é ressaltado também por Peters, Gonçalves e Tizzei (2006), que constatam a importância atribuída à escola por crianças e adolescentes enquanto manifestação do desejo de relacionar-se com o outro, por considerar esse outro como importante em sua constituição pessoal.

Segundo Carbone e Menin (2004), os estudantes identificam na escola também algumas formas de injustiças, geralmente ligadas aos professores e aos alunos, ora como agentes, ora como vítimas. De acordo com essas autoras, um dos aspectos referentes à ocorrência de injustiça diz respeito ao rígido julgamento dado aos alunos, podendo indicar que a escola não promove um diálogo satisfatório entre professores e alunos, sobretudo no que se refere às normas de convivência.

Além disso, são apontados como exemplos mais frequentes de injustiças cometidas por professores: erros na correção de atividades e a atribuição de notas e conceitos de forma punitiva, não relacionada essencialmente à aprendizagem. Verifica-se, portanto, uma relação vertical, em que a detenção e a manifestação do poder são privilégios de figuras representativas, tais como o diretor e o professor e que, de acordo com o modelo estabelecido, não devem ser questionados pelos estudantes (Carbone & Menin, 2004).

De um modo geral, pode-se observar que alguns estudos realizados sobre a temática em questão mostram que a escola é percebida pelos alunos como uma instituição necessária e importante para suas vidas. Contudo, o cotidiano vivenciado nos espaços escolares e as práticas educacionais levam a supor que essa instituição não tem efetivado o direito à educação de forma plena e como os estudantes gostariam. Conforme Marques e Castanho (2011), os alunos depositam na escola as perspectivas de um futuro digno, mas muitas vezes consideram negativamente os processos educativos que lá ocorrem, pois não conseguem aprender e acabam por desenvolver atitudes negativas com relação à instituição.

Neste sentido, a construção de uma escola de qualidade e que gere satisfação e sentimentos positivos nos usuários, além de uma formação eficaz, demanda a criação de processos educacionais significativos, além da igualdade nas condições de acesso e

permanência e a uma educação de qualidade.

CAPÍTULO II

Definindo sentido, vulnerabilidade e escola como capital humano

Neste capítulo, serão apresentadas e discutidas as categorias teóricas adotadas para fundamentar esse estudo. Sendo assim, serão abordados os conceitos de sentido, de vulnerabilidade e de escola como capital humano, na busca de dar alicerce à compreensão do sentido que a escola assume para os estudantes adolescentes.

2.1 Sentido

Para efeito do presente trabalho, é de grande relevância a compreensão do conceito de sentido, para o que se tomará como referência a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a perspectiva do mesmo com relação ao sentido.

De acordo com González Rey (2003), Vigotski buscou elaborar um conceito complexo de psique, que se define na vida cultural, refletindo sobre a relação entre o aspecto cognitivo e o afetivo com base na visão dialética, a qual leva em consideração a relação entre ambos os processos.

Essa visão dialética permite superar dicotomias e vislumbrar uma nova visão de homem, tendo a psique humana como um processo subjetivo, na qual o social e o biológico são momentos que o constituem. Além disso, possibilita compreender a evolução dos sistemas dentro das dicotomias e considerar que eles progridem a partir das contradições geradas por eles próprios (González Rey, 2003).

Zanella, Reis, Titon, Urnau, e Dassoler (2007) apontam que a psicologia histórico-cultural é marcada por uma concepção complexa da realidade, levando em consideração a interdependência entre os fenômenos que a constituem e a construção recíproca entre sujeitos e sociedade. Sendo assim, Van Der Veer e Valsiner (1999) assinalam que, para Vigotski, o domínio das ferramentas culturais de cada época

transforma a mente dos sujeitos, fazendo com que eles estabeleçam, de acordo com Zanella et al. (2007), complexas relações sociais e a partir delas produzam significados e sentidos.

Diante disso, Vygotsky adotou uma postura crítica frente ao pensamento psicológico hegemônico no início do século XX, cuja estratégia principal era reduzir a complexidade dos acontecimentos psicológicos a estruturas elementares que pudessem ser estudadas através de técnicas experimentais (Costas & Ferreira, 2011; Vygotsky, 2001). Para Vygotsky, este método generaliza todos os discursos e pensamentos, desconsiderando a natureza única desses processos (Vygotsky, 2001). Assim, recorre a outros autores da época, dentre eles Piaget, destacando os aspectos com os quais discordava, mas retirando deles aquilo que considerava válido para fundamentar novas investigações.

A busca de Vigotski por uma nova perspectiva deu origem a alguns conceitos e concepções. Dentre eles, a categoria *sentido* é identificada, no decorrer da obra do autor, sendo sistematizada de forma mais clara na obra “Pensamento e Linguagem”. Neste livro, o sentido emerge conectado ao pensamento e à linguagem, além de que, baseando-se na lógica dialética, sugere-se que os sentidos são instrumentos mediadores da consciência (Namura, 2003).

Vigotski parte do princípio de que os seres humanos situam-se historicamente, por meio da linguagem, a partir da qual se vivencia a experiência dos significados e sentidos. Além disso, destaca que o processo de humanização ocorre no âmbito social, a partir da cultura, levando a crer que o desenvolvimento, os significados e os sentidos são constituídos e transformados no curso da evolução do homem. Portanto, Vigotski esforça-se em mostrar que os seres humanos se diferenciam dos demais seres em virtude da inserção social e cultural, em cujo processo a linguagem ocupa um lugar central. É a

linguagem que permite a apropriação da cultura através da interação de cada sujeito com os demais, com o ambiente e com a história (Costas & Ferreira, 2011).

Outro aspecto importante diz respeito à linguagem enquanto propiciadora do desenvolvimento. É através dela que, desde tenra idade, o sujeito organiza seu pensamento pela fala. Inicialmente, a linguagem é caracterizada como externa e seu uso possibilita a comunicação com outros. No decorrer do desenvolvimento, com o incremento das funções psicológicas superiores, a linguagem passa a ser internalizada e seu uso decorre não apenas para fins de comunicação, mas apresenta uma função intelectual. Ambas essas funções não são apenas paralelas, mas inter-relacionadas em todo o processo estrutural e evolutivo ao longo do desenvolvimento (Costas & Ferreira, 2011; Vygotsky, 2001).

Diante dessa caracterização das duas funções primordiais da linguagem, Vigotski (1934/2009) enfatiza uma unidade comum entre elas: o significado. Para ele, uma palavra sem significado “é um som vazio” (p. 398). Portanto, o significado configura-se como um componente indispensável da palavra, é o aspecto interior da palavra. Essa consideração leva-o a conceber o significado como um fenômeno da linguagem.

Do ponto de vista psicológico, o significado emerge como uma generalização, um conceito. De acordo com Vigotski, toda generalização, toda formação de conceitos é a ação mais específica e autêntica do pensamento; logo, tem-se o significado da palavra como um fenômeno também do pensamento. Contudo, Vigotski enfatiza que não se trata de uma ligação puramente externa e superficial que une o pensamento e a linguagem em torno do significado, pois o significado só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento relaciona-se com a palavra e nela se materializa. Por outro lado, tem-se o significado como fenômeno da linguagem apenas na vinculação do pensamento com o discurso (Vigotski, 1934/2009).

Vigotski (1982/2004) afirma ainda que a concretização do pensamento na palavra é um processo complexo, gerado no interior com as motivações do sujeito. A estruturação do pensamento diverge da expressão do mesmo através da fala. Do mesmo modo, a estrutura da linguagem não é um mero reflexo da estrutura do pensamento e, por isso, a linguagem não deve ser tratada como a expressão de um pensamento pronto; no processo de transformação em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. Devido a isto, ele não pode ser expresso na palavra de forma direta e, assim, é internamente mediado pelo significado (Vigotski, 1934/2009).

Para Vigotski (1982/2004), conhecer o significado representa conhecer o singular como universal. A generalização contida na palavra refere-se ao modo de representar a realidade na consciência (Vigotski, 1934/2009). Ou seja, o significado, enquanto generalização da realidade, convenção estabelecida por cada grupo social a respeito de determinado fenômeno, constitui-se como sistema mediador criado pela própria sociedade para permitir a transmissão racional e intencional de experiências e de pensamentos (Costas & Ferreira, 2011; Santos, 2010; Vygotsky, 2001).

É necessário considerar que não existe uma relação fixa entre palavras e significados, mas trata-se de um sistema dinâmico, no qual o afetivo e o intelectual vinculam-se e tornam-se expressão do contexto sociocultural onde estão imersos (Costas & Ferreira, 2011; Vygotsky, 2001). Vigotski (1934/2009) enfatiza que um aspecto de grande relevância é a consideração de que os significados das palavras desenvolvem-se e, portanto, modificam-se. Isso ocorre no curso do desenvolvimento histórico da língua, processo no qual sofrem modificações tanto a estrutura semântica dos significados, quanto a natureza psicológica dos mesmos. Sendo assim, os significados, socialmente construídos, são modificados pela ação dos indivíduos e resultam na construção de uma explicação própria, processo no qual cada indivíduo

relaciona os significados existentes com suas experiências anteriores e com as particularidades de sua vivência (Santos, 2010).

Esse caráter pessoal dado aos significados constitui o *sentido*. Sua composição envolve tanto os processos cognitivos, quanto os afetivos. Envolve aspectos cognitivos por que tem origem a partir do significado e com ele se materializa, se objetiva; engloba também aspectos afetivos, pois, ao ser reorganizada com um sentido próprio para cada sujeito, a palavra é perpassada pela história pessoal, suas vivências e emoções. Sendo assim, o sentido não é uma síntese do significado, mas é através dele que se torna social (Santos, 2010).

Vigotski recorre a Paulhan e afirma que o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a mesma gera na consciência. Sendo assim, caracteriza-se como um complexo fluido e dinâmico, que emerge das palavras a partir do contexto em que surgem. Então, se o contexto se modifica, o sentido também muda, ao contrário do significado, que permanece estável mesmo com as mudanças de sentido (Vigotski, 2001, 1934/2009). Portanto, Vigotski (1934/2009) caracteriza o sentido como algo inesgotável e que se baseia na compreensão de mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo. Ademais, o autor aponta que o sentido enriquece as palavras a partir do contexto.

Nesta perspectiva, Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009) destacam que, para Vygotsky, o sentido pode ser compreendido como um fenômeno semântico, constituído através das relações sociais das quais emergem processos de singularização histórico e culturalmente situados. Ele é, pois, resultado das práticas sociais, da relação dialética entre a história de constituição da psique do sujeito e a experiência atual deste.

Para Vigotski (1934/2009), o sentido real de cada palavra é determinado pela diversidade de momentos existentes na consciência e relaciona-se com aquilo que é

expresso por determinada palavra. Vigotski afirma ainda que sentido e significado são momentos do processo de construção do real e do sujeito, que agem para tornar visível uma determinada e importante zona do real.

Nessas condições, Namura (2003) afirma que o sentido, ao possibilitar a incorporação de experiências diversas do indivíduo, carregadas de desejos, emoções e ações, pode ser entendido como um espaço de criação e emancipação do sujeito, ao passo que o valoriza e considera que ele não está diluído nas estruturas sociais.

2.2. Vulnerabilidade

Outra categoria cuja abordagem torna-se relevante nessa dissertação diz respeito à *vulnerabilidade*. De acordo com Muñoz Sánchez e Bertollozi (2007), os estudos sobre vulnerabilidade representam um avanço no campo das políticas voltadas para as necessidades dos indivíduos e da coletividade e esse termo vem sendo empregado com muita frequência nos últimos anos, sob diferentes perspectivas.

O conceito de vulnerabilidade emerge atualmente superando o conceito de risco, de caráter tradicionalmente individualizante. Intensamente difundido em meados do século XX pela epidemiologia, o conceito de risco representa a quantificação de possibilidades da ocorrência de algum evento indesejado no futuro (Ayres et al., 2006; Meyer et al., 2006). Desse modo, a possibilidade de ocorrência futura de tais eventos indesejáveis sugere a necessidade de, no presente, manter a vigilância sobre as situações que possam causá-los, a fim de evitá-los (Hillesheim & Cruz, 2008).

Ainda no que se refere ao risco, Weber (2006, citado por Hillesheim & Cruz, 2008) enfatiza que esse está imerso em uma concepção que considera a ação humana deliberada para sua ocorrência, ou seja, a determinação da probabilidade de ocorrência ou não de algum evento de risco depende de comportamentos assumidos pelo próprio indivíduo, conforme suas próprias decisões. Portanto, essa visão indica que a população

deve assumir a responsabilidade pelos riscos oriundos de suas escolhas e comportamentos.

Neste cenário, a noção de vulnerabilidade emerge na tentativa de transcender o individual e abranger aspectos coletivos, contextuais, considerando também fatores relacionados à disponibilidade ou carência de recursos destinados à proteção das pessoas. Desse modo, estudar o conceito de vulnerabilidade possibilita repensar as práticas de forma crítica e dinâmica, na tentativa de contribuir na busca de mudanças políticas, culturais, cognitivas e tecnológicas (Munõz Sánchez & Bertollozi, 2007).

Na área da saúde, a concepção de vulnerabilidade emerge a partir da década de 1980, frente à epidemia da AIDS, como alternativa às interpretações individualizantes em torno da doença focadas nas concepções de risco. Diante disso, Mann, Tarantola e Netter (1993), citados por Munõz Sánchez e Bertollozi (2007), desenvolvem uma metodologia para analisar a vulnerabilidade à infecção pelo HIV e AIDS baseada no comportamento individual, coletivo e social, enfatizando, contudo, o comportamento individual enquanto determinante último de tal vulnerabilidade.

Nesse sentido, no âmbito do Brasil, Ayres busca ampliar o conceito proposto por Mann et al. e sugere um modelo de análise de vulnerabilidade que busca a integração de três dimensões interdependentes: a dimensão *individual*, a dimensão *social* e a dimensão *programática (ou institucional)* (Ayres et al., 2006; Meyer et al., 2006). Com isso, a vulnerabilidade refere-se a um conjunto de fatores de ordem social e coletiva com os quais o indivíduo se relaciona e que influenciam nas suas possibilidades de exposição ao adoecimento.

Verifica-se, portanto, que esse modelo de análise da vulnerabilidade considera a ocorrência de eventos negativos não da perspectiva da culpabilização e responsabilização dos sujeitos, mas considera as implicações do contexto social em que

estão inseridos e toda a sua complexidade como produtoras de vulnerabilidade. Outrossim, essa concepção de vulnerabilidade leva em consideração a importância da construção de políticas voltadas para as necessidades das pessoas. Portanto, embora nascido especificamente na área da saúde, percebe-se a relevância conceitual que esse modelo possibilita também a outras áreas e outras demandas que não apenas as de saúde. Desse modo, adota-se esse modelo na presente dissertação para discutir a categoria vulnerabilidade e fundamentar a compreensão do contexto de vulnerabilidade proposto pelos objetivos do estudo.

Baseado nessa perspectiva, a dimensão *individual* da vulnerabilidade parte do ponto de vista de que situações do próprio modo de vida de cada sujeito podem contribuir para a ocorrência de algum agravo (Ayres et al., 2006). Aqui estão incluídos componentes de ordem cognitiva (quantidade e qualidade de informação a que os indivíduos têm acesso e sua capacidade de elaborá-las) e componentes de ordem comportamental (o que os indivíduos fazem para ter atitudes e ações protetoras) (Meyer et al., 2006).

Ayres (1996) destaca, entretanto, que os comportamentos associados à maior vulnerabilidade não devem ser compreendidos enquanto decorrentes imediatos da ação voluntária dos indivíduos. Estes comportamentos estão relacionados com as condições objetivas da vida dos sujeitos no meio social, com o grau de consciência que eles têm sobre os comportamentos e com o poder de transformação dos comportamentos a partir dessa consciência.

A segunda dimensão destacada na concepção de vulnerabilidade em questão se refere à vulnerabilidade *social*. Aqui estão incluídos aspectos referentes à vida em sociedade, tais como os aspectos materiais, culturais, políticos e morais. Esse componente social da vulnerabilidade permite pensar que comportamentos considerados

vulneráveis nem sempre partem de decisões deliberadas por parte dos indivíduos, mas fazem parte de uma organização social que expõe os sujeitos a possibilidades nem sempre iguais e justas para obtenção de informações, acesso a meios de comunicação e a equipamentos sociais, disponibilidade de recursos materiais, entre outros aspectos oriundos da estrutura social onde os sujeitos estão inseridos (Ayres et al., 2006; Meyer et al. 2006).

Ainda com relação à dimensão social da vulnerabilidade, um dos aspectos que merece destaque para a avaliação da mesma, segundo Ayres (1996), diz respeito ao grau de liberdade de pensamento e de expressão dos sujeitos. Desse modo, o autor associa a maior vulnerabilidade das populações à incapacidade que lhes é imposta de se fazer ouvir no âmbito das decisões do governo. Ayres enfatiza também nesse plano as condições de bem-estar social, tais como as condições de moradia, nível de escolarização e acesso a bens de consumo como elementos que caracterizam a redução ou ampliação da vulnerabilidade social dos indivíduos.

A terceira dimensão de vulnerabilidade da proposta em questão se refere à dimensão *programática (ou institucional)*. Nesse plano, considera-se que a vida em sociedade é mediada por diversas instituições sociais, tais como família, escola e outros equipamentos sociais, etc. Portanto, é de suma importância que essas diversas instituições que fazem parte da vida dos indivíduos atuem como elementos que não venham a reproduzir e agravar as situações dadas de vulnerabilidade. Esse aspecto institucional envolve também o grau e a qualidade de compromisso, recursos, gerência e monitoramento de programas sociais de prevenção e cuidado.

A compreensão desses três componentes do quadro conceitual da vulnerabilidade possibilita vislumbrar a necessidade de análises e intervenções multidimensionais, considerando que “as pessoas não são, em si, vulneráveis, mas

podem estar vulneráveis (...) sob determinadas condições, em diferentes momentos de suas vidas” (Meyer et al., 2006, p. 1340).

Munõz Sánchez e Bertollozi (2007) destacam que essa perspectiva permite ampliar a leitura que se faz das necessidades dos indivíduos e assim avançar nas alternativas concretas de intervenção. Emerge, então, a possibilidade de apoiar os sujeitos sociais no que se refere aos seus direitos, o que, no contexto da atual conjuntura de desenvolvimento do Brasil, apresenta-se como desafio.

A partir desse panorama, considera-se que a compreensão acerca da vulnerabilidade é um instrumento válido para situar a questão da escolaridade de adolescentes das camadas desfavorecidas da sociedade, tendo em vista que a compreensão a respeito desse objeto requer uma perspectiva que considere não apenas um conjunto de fatores individuais, mas também os fatores coletivos relativos da ordem econômica, política e social e que tem implicações na vida dos sujeitos.

2.3 A escola como Capital Humano

O histórico da evolução da escolarização no Brasil, bem como a legislação que assegura o direito à educação, evidencia a concepção de escola a partir de um modelo que, permeado pela lógica do capital, deve proporcionar instrução às pessoas para que sejam qualitativamente mais produtivas e, conseqüentemente, atendam às exigências do mundo do trabalho e favoreçam o desenvolvimento econômico do país. Apesar de a legislação vigente se referir também à função da educação de proporcionar o pleno desenvolvimento dos cidadãos, destaca-se aqui o aspecto da qualificação para o trabalho por ser esta a tônica do Estado brasileiro para a juventude em contexto de vulnerabilidade.

Sposito e Carrano (2003) assinalam que, de um modo geral, a evolução histórica das políticas destinadas à juventude na América Latina foi determinada pela situação de

exclusão social dos jovens, exigindo por parte da sociedade estratégias de como possibilitar-lhes a integração ao mundo adulto. Diante disso, pode-se referir a quatro modelos de políticas de juventude, de acordo com cada período histórico: a ampliação da educação e o uso do tempo livre (nas décadas de 1950 e 1980); o controle social de grupos juvenis mobilizados (no período de 1970 a 1985); o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e, por fim, a inserção de jovens excluídos no mercado de trabalho (entre 1990 e 2000) (Abad, 2002, citado por Sposito & Carrano, 2003).

Percebe-se que os jovens ora são vistos negativamente como problema, ora são concebidos positivamente, como um segmento que merece atenção por parte da sociedade. Sposito e Carrano (2003) enfatizam que, durante a década de 1960, os jovens eram vistos como problema social, caracterizados como responsáveis por uma crise de valores éticos e morais; já a partir dos anos 1970, a ênfase deu-se com relação aos problemas enfrentados pelos jovens para inserção no trabalho e na vida ativa, instigando diversos estudos e, conforme Sposito e Carrano, quase convertendo a juventude enquanto categoria econômica.

Neste contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que a política de educação profissional ganhou grandes proporções a partir do Governo Lula. Segundo os autores, este governo representou a efetivação da política de educação profissional através de programas focais e eventuais, tais como: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Programa Nacional Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Diante disto, Frigotto et al. (2005) apontam que a educação básica e a profissional adquirem um caráter dicotômico, revelando a existência de uma educação para a cidadania e outra para o trabalho, esta última destinada às camadas pobres da população.

Nesse sentido, pode-se remeter à Teoria do Capital Humano que, de acordo com Frigotto (1993), vê a educação como produtora de capacidade para o trabalho, ou seja, é a educação que potencializa o trabalho, sendo, portanto, o principal capital humano, um investimento como qualquer outro.

Frigotto (1993) se debruça sobre essa visão da educação enquanto capital humano em uma perspectiva crítica, tendo em vista o interesse econômico e desenvolvimentista que a fundamenta. Essa concepção reduz a educação (escolar ou não) à função de produzir habilidades intelectuais, desenvolver determinadas atitudes, transmitir uma determinada quantidade de conhecimentos que atuem como geradores de capacidade humana para o trabalho e, portanto, para produção. “A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (p. 41). Frigotto et al. (2005) destacam ainda que, de acordo com essa lógica, os trabalhadores são reduzidos a fatores de produção e a formação deles se configura como um investimento em capital humano, psicofísica e socialmente adequado à reprodução de capital.

Esse aspecto é ressaltado também por Lucena (2003), ao destacar que o debate acerca da Teoria do Capital Humano, nos últimos anos, conduz à visão do princípio redentor da escola. O mesmo autor enfatiza que o discurso difundido favorece a necessidade de qualificação do trabalhador para que lhe seja possível obter maior ganho salarial, sendo o próprio trabalhador o responsável por buscar os meios para sua qualificação, muitas vezes sendo obrigado a comprar os serviços oferecidos pelo mercado. Tem-se, portanto, a concretização da educação como um negócio. Lucena ressalta ainda que as políticas educacionais incentivam o treinamento no trabalho visando a desobrigação do Estado para com a formação profissional que a maioria da

população pobre espera obter no ensino médio e superior.

Segundo Frigotto (1993), o conceito de capital humano busca traduzir o investimento que uma nação ou que os indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais no futuro. Assim, dois aspectos importantes fazem parte dessa teoria, na tentativa de mensurar o impacto da educação sobre o desenvolvimento: os pontos de vista macro e microeconômico.

Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” consiste em um dos determinantes fundamentais para o aumento da produtividade, sendo, portanto, um elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, o “fator humano” constitui-se no aspecto explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. Desse modo, o nível educacional representa uma taxa de retorno da produtividade, o que leva a supor que quem tem mais educação formal terá um melhor salário. O trabalhador então torna-se parte do capital, integrado como recurso humano para a produção (Frigotto, 1993).

Referindo-se a esse aspecto, Frigotto (2011) enfatiza a criação da expressão *inempregáveis* para definir os trabalhadores sem ou com pouca escolaridade, destacando a natureza perversa da mesma ao “culpar os que são vítimas de uma exclusão de classe por sua situação de vítimas” (p. 192). A lógica inerente é a de que não há espaço para todos no mercado de trabalho, apenas para aqueles que se adequarem às competências exigidas pelo mundo do trabalho e que caracterizam o cidadão produtivo (Frigotto, 2008).

Para Frigotto (2008), a ênfase na formação para o trabalho conduz à necessidade de uma educação dotada de “competências” para formar um trabalhador produtivo, que seja facilmente adaptável e capaz de produzir alta qualidade em tempo mínimo.

Mediante isto, o trabalhador tem o dever de adaptar-se física, psíquica e afetivamente à lógica da produção. Para esse autor, trata-se de uma educação geral, básica, que adéque o trabalhador à flexibilidade do processo produtivo. É uma educação que pode ser diferenciada em termos de conteúdo e método, realizada em menos tempo, com conteúdo mais restrito por ser tecnicista e menos dispendiosa.

De acordo com Lucena (2003), a Teoria do Capital Humano teve forte influência nas políticas educacionais brasileiras, principalmente no período da ditadura militar, dando subsídio à estratégia de ajustar a educação ao capitalismo subordinado ao grande capital, de modo que a reforma universitária de 68 e a LDB de 1971 foram influenciadas por essa visão.

A esse respeito e considerando o contexto brasileiro, Lucena (2003) enfatiza também que nos tempos hodiernos a educação continua sendo vista como redentora, vinculada nos discursos oficiais como possuidora de poder e importância para o crescimento econômico e redução das desigualdades sociais. Contudo, percebe-se na prática a desvalorização das instituições públicas de ensino, dificultando o acesso da maioria da população a um nível de escolarização ampliada, que lhes possibilite exercer atividades consideradas promissoras no atual estágio do desenvolvimento econômico. Assim, Frigotto (2011), recorrendo a Beluzzo (2001), enfatiza que a maioria não é pobre porque não tem boa educação; pelo contrário, não consegue educação de qualidade por ser pobre.

Frigotto (2008) refere-se ainda à realidade contraditória construída pelo capitalismo burguês: difunde-se a concepção de que um dos fatores que atrasa o desenvolvimento econômico é a falta de trabalhadores qualificados. No entanto, não há esforços significativos para a universalização do ensino público de qualidade. No Brasil, a ênfase é dada à formação para o trabalho simples, a despeito da ampliação da

produção científica, técnica e tecnológica. Recorrendo a Oliveira (2003), Frigotto destaca que o analfabetismo, a educação básica precária, o trabalho informal e o trabalho formal precarizado não se constituem, em essência, enquanto obstáculo para o desenvolvimento; são, antes de tudo, configurações da sociedade formada que produz desigualdades (Frigotto, 2008).

Essa concepção de educação enquanto capital humano é difundida na sociedade e assimilada pelo saber popular, gerando na população (sobretudo na população de baixa renda) a crença na obrigação de buscar, através do esforço próprio, as oportunidades de inserção em um ensino de qualidade e, posteriormente, no mercado de trabalho. Como afirma Frigotto (2011), trata-se de uma ideologia, na qual o problema é responsabilidade de cada pessoa e não da estrutura social e das relações de poder. Esta ideologia, por sua vez, torna-se mais eficaz à medida que é interiorizada e subjetivada por cada sujeito.

Este aspecto pode ser percebido, por exemplo, nas falas de jovens entrevistados pela fundação Perseu Abramo no ano de 1999. Esses jovens afirmavam que, através do esforço pessoal, poderiam melhorar suas condições de vida (Sposito, 2003). Isso se revela também nos programas de governo que têm como alvo os jovens pobres. Não raro percebe-se que tais programas focalizam a inserção dos jovens no mercado de trabalho, ainda que não seja esse o objetivo principal dos mesmos (Frezza et al. 2009), reforçando cada vez mais a noção de que o esforço pessoal é a única via de acesso às condições dignas de vida.

Este fato, contudo, pode ser contestado a partir de indícios de que o esforço pessoal para a qualificação não significa, necessariamente, acesso ao mercado de trabalho. A pesquisa “Perfil da juventude brasileira” (Sposito, 2008), por exemplo, revela que o desemprego evidenciado na amostra dos jovens participantes afeta em

maior grau aqueles que cursavam o ensino médio ou que já haviam concluído esse nível.

Essa evidência foi confirmada por dados da Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD) de 2002, revelando que não existe uma relação linear entre o aumento do nível de escolaridade dos jovens e o ingresso no mercado de trabalho e as oportunidades de emprego para a juventude continuam insuficientes na atualidade, independentemente do nível de escolaridade (Sposito, 2008). Frigotto (2008) e Pochmann (2004c) também destacam a migração para o exterior de muitos jovens, os mais qualificados, em busca de trabalhos que lhes ofereçam melhor remuneração, tendo em vista que, em outros países, eles encontram oportunidades de fazer trabalhos simples e ganhar mais do que ganhariam no Brasil desempenhando trabalhos mais complexos.

Nesse sentido, Pochmann (2004c) enfatiza que, dentre os jovens que têm maior acesso a trabalhos assalariados, a maioria pertence a famílias de maior poder aquisitivo. Os jovens provindos de famílias de baixa renda ocupam com maior frequência empregos que exigem menor qualificação, além do desemprego que atinge em maior índice os jovens pobres.

Portanto, a compreensão das oportunidades de ascensão social baseada na lógica meritocrática nem sempre é válida, pois essa ascensão via qualificação e acesso a empregos formais depende de uma gama de aspectos relacionados às condições concretas de vida dos sujeitos e às possibilidades que lhe são concedidas socialmente. Nesse sentido, para Pochmann (2004c), a expansão da escolaridade deve ser compreendida não apenas do ponto de vista da produção, mas se deve voltar o olhar para uma educação que vise, sobretudo, a cidadania.

CAPÍTULO III

Considerações metodológicas

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos adotados em termos de método para a realização do presente estudo, especificando o local de realização da pesquisa, quem foram os participantes e como se delimitou a amostra, além dos instrumentos utilizados, os procedimentos e a análise dos dados.

3.1 Lócus da Pesquisa

Na busca por alcançar os objetivos propostos para este estudo, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de João Pessoa, localizada em uma área considerada em vulnerabilidade social, na qual funciona o ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Esta área foi escolhida com base no Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Topografia Social da cidade de João Pessoa (Sposati et al., 2010), cuja proposta metodológica tem como referência a criação de indicadores de exclusão e inclusão e a utilização de ferramentas de geoprocessamento, partindo dos dados do Censo, o que permite analisar como se configura a dinâmica social.

Além disso, a metodologia do mapa parte da discussão de heterotopias de inclusão social, isto é, analisa a exclusão a partir de uma referência de inclusão social a ser generalizada, evitando a análise fragmentada da exclusão que tende a propor apenas melhoras no índice de exclusão, mas não o alcance da inclusão. Diante disto, o Mapa da Exclusão/Inclusão Social da cidade de João Pessoa parte de uma heterotopia da inclusão social que abrange a *autonomia*, o *desenvolvimento humano*, a *equidade* e a *qualidade de vida*. Permite visualizar a configuração histórica social da população nos territórios da cidade, verificando quais parcelas da população vivem em condições de exclusão

social e vulnerabilidade (Sposati et al., 2010). Neste sentido, a área escolhida para a realização da pesquisa possui um índice de Exclusão/Inclusão de -0,67, o que significa, conforme o mapa, que esta é uma das áreas onde se percebe de forma mais intensa níveis de exclusão social (Sposati et al., 2010).

Essa situação da área em questão é verificada também por Cavalcanti et al. (2009) na cartografia da Unidade de Saúde da localidade. Esses autores verificam a existência de, por exemplo, falta de estrutura física adequada, alto índice de desemprego e inserção em trabalhos precários e informais, além da falta de opções para geração de renda, alto índice de violência e tráfico de drogas.

Diante dessas considerações, a referida área foi escolhida para a realização da pesquisa. Nesta localidade, existem apenas duas escolas públicas, sendo que uma delas já foi ambiente de trabalho da pesquisadora. Visando evitar possíveis vieses oriundos dos vínculos estabelecidos, optou-se pela outra escola, na qual se realizou o estudo.

3.2 Participantes e critérios

Participaram deste estudo estudantes adolescentes, de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 15 anos. Trabalhou-se com sujeitos a partir de 13 anos de idade, para delimitar o afastamento da infância, até 15 anos de idade por ser a idade esperada para que o estudante conclua regularmente o ensino fundamental.

Além da demarcação da idade e do fato de morar em comunidade com histórico de exclusão e vulnerabilidade, foi também critério para seleção dos participantes o fato de ter histórico de reprovação e de repreensões por parte da direção da escola e da equipe técnica, por considerarmos que tais fatores podem indicar dificuldades na relação dos estudantes com a escola e vice versa, evidenciando a não conformação da escola às realidades concretas de vida desses sujeitos.

Foram selecionados também alguns estudantes que afirmaram não ter sido

reprovados em nenhuma série/ano escolar nem ter recebido repreensões, a fim de que os alunos que tenham esse histórico não sejam expostos, evitando assim constrangimentos frente ao grupo de pares.

3.3 Amostra

Com relação ao questionário *mosquito*, utilizado com fins de identificar os participantes que atendiam aos critérios do estudo, este foi respondido por um total de 228 estudantes, os quais estavam presentes na sala de aula quando da visita da pesquisadora (com exceção daqueles que se recusaram a responder). Após análise das respostas de tal questionário, 39 estudantes foram selecionados, aptos a participarem das demais etapas da pesquisa.

Para a definição do número de participantes da amostra do estudo, adotou-se o *Critério de Saturação* (Minayo, 2006), segundo o qual o pesquisador entende que o conhecimento adquirido no campo em determinado momento é suficiente para compreender a lógica interna do grupo estudado. Esse entendimento dá-se a partir da reincidência das informações, momento no qual o pesquisador deve certificar-se de que o quadro empírico da pesquisa esteja mapeado e compreendido. Neste sentido, dos 39 estudantes identificados a partir do *mosquito* como aptos para participar da entrevista e do jogo de sentenças incompletas, esses procedimentos foram realizados apenas com 16 adolescentes, momento no qual se percebeu que as informações passaram a reincidir, apontando que os dados obtidos até então já possibilitavam a compreensão do grupo estudado, sem que fosse necessário continuar com os procedimentos.

Dos 16 adolescentes que participaram da segunda etapa da pesquisa, apenas 12 foram considerados para efeito dos dados aqui trabalhados, tendo em vista que os demais (quatro estudantes) não atendiam a todos os critérios do estudo, tendo sido selecionados apenas para não expor frente aos pares aqueles alunos com histórico de

dificuldades no ambiente escolar.

De acordo com essas considerações, o grupo de participantes do estudo é composto por **12** adolescentes na faixa etária de 13 a 15 anos, sendo cinco meninas e sete meninos. Não houve um critério prévio para estabelecer o número de participantes de cada sexo.

3.4 Instrumentos

Nesta pesquisa, foram utilizados três instrumentos: um questionário denominado *mosquito*, um roteiro de entrevista semi-estruturada e o Jogo de Sentenças Incompletas. O primeiro instrumento, o *mosquito*, cujo nome é uma alusão a uma forma de panfleto utilizado na circulação rápida de uma informação objetiva, consiste em um pequeno questionário no qual se pergunta o nome, a idade, a série, se o participante já foi reprovado em algum ano escolar e, caso tenha sido, se já foi reprovado mais de uma vez no mesmo ano escolar. O questionário pergunta ainda se o participante já foi repreendido pela direção ou equipe técnica da escola e, caso tenha sido, quantas vezes o foi (o questionário *mosquito* consta no apêndice A). O objetivo desse instrumento foi fazer um levantamento dos adolescentes que se encontram em maior situação de vulnerabilidade, considerando que a ocorrência de reprovação escolar em um mesmo ano escolar bem como de repreensões por parte da direção e equipe técnica pode ser indício de dificuldades relacionais dos estudantes com a escola.

O roteiro de entrevista semi-estruturada foi o segundo instrumento utilizado no estudo, com o objetivo de estabelecer um *rapport* e caracterizar a situação de vulnerabilidade. Ela compõe-se de questões sócio-demográficas (etnia, local de moradia, com que mora, escolaridade), questões que abordam condições sócio-econômicas (renda familiar, quem trabalha, se recebe benefícios do governo) e questões sobre acesso a equipamentos institucionais de saúde, lazer e esportes (vide apêndice B).

O terceiro instrumento foi o Jogo de Sentenças Incompletas. Este instrumento foi inicialmente desenvolvido por Raffaelli et al. (2001) para examinar como jovens em situação de rua viviam a experiência desse espaço da rua. Posteriormente, Alves (2008) construiu um Jogo de Sentenças Incompletas sobre o Brincar e foi com base nele que estruturou-se o instrumento para ser utilizado na presente dissertação, adequado aos objetivos aqui propostos. O objetivo desse instrumento foi caracterizar a vulnerabilidade e o sentido da escola na percepção dos adolescentes, através de 28 questões divididas em quatro blocos: caracterização do lugar de moradia, escola, preferências e desejos e perspectivas de futuro (esse instrumento consta no apêndice C).

No procedimento de aplicação do Jogo de Sentenças Incompletas, o entrevistador lê frases inacabadas, cujo conteúdo deve estar de acordo com os objetivos do estudo e instrui o participante a completar as frases com o primeiro conteúdo que lhes vier à mente, solicitando explicação para as respostas quando necessário (Raffaelli et al., 2001).

Este instrumento foi escolhido porque, de acordo com Raffaelli et al. (2001), permite a coleta de informações qualitativas ao possibilitar que os jovens respondessem completamente as questões abertas, superando dificuldades que pudessem surgir em decorrência de um vocabulário limitado por parte dos participantes, bem como da dificuldade de atenção. Raffaelli et al. (2001) apontam ainda que, por ser esse um instrumento lúdico, os jovens engajam-se com facilidade na tarefa e os níveis de falta ou respostas difíceis de compreender são baixos.

Além disso, tem sido uma preocupação do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência - NUPEDIA a busca por instrumentos lúdicos capazes de possibilitarem a atenção e a expressão do sujeito, pois é percebido em pesquisas anteriores do mesmo núcleo que instrumentos em formatos mais

tradicionais têm se tornado inapropriados, devido a características como laconicidade, nível de linguagem requerido, formato monótono, dentre outros.

O processo de aplicação da entrevista semi-estruturada e do Jogo de Sentenças Incompletas foi gravado, mediante autorização dos participantes. Após isso, os dados foram transcritos literalmente para análise.

3.5 Procedimentos

Inicialmente foi solicitada a autorização da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa – SEDEC para a realização da pesquisa em escola da rede pública municipal. Em seguida, o projeto foi submetido à Comissão de Ética, conforme determina a resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisa com seres humanos.

Posteriormente a pesquisadora realizou uma visita à escola onde se realizaria a pesquisa, a fim de apresentar-se à direção escolar, explicitar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização. Após receber a anuência da direção escolar, as turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental II foram visitadas, onde se procedeu a aplicação do questionário *mosquito* com o objetivo de sondar os participantes com o perfil requerido pelo estudo.

Em seguida, foi feita uma seleção dos mosquitos conforme os critérios pré-estabelecidos. Após essa seleção, retornou-se às salas de aula e os participantes selecionados foram solicitados a levar uma autorização por escrito para ser assinada pelos pais ou responsáveis e trazida posteriormente, para que os mesmos pudessem participar das próximas etapas da pesquisa.

De posse das autorizações assinadas pelos responsáveis, os alunos foram convidados, um de cada vez, para um local reservado, dentro da própria escola e acordado previamente junto à direção, onde se procedeu a aplicação da entrevista semi-

estruturada e o jogo de sentenças incompletas.

3.6 Análise dos dados

O questionário *mosquito* foi analisado através da descrição dos dados. Já a entrevista semi-estruturada foi analisada através da Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2010), tentando-se identificar os núcleos de sentido. Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos:

- transcrição das falas coletadas, a fim de registrar e organizar o discurso dos sujeitos;
- leitura flutuante, para estabelecer contato com as transcrições;
- tabulação das falas transcritas, para fazer o recorte das unidades temáticas;
- codificação, para agrupar o recorte das unidades temáticas a fim de construir categorias;
- categorização, para representar de forma simplificada o conteúdo que emergiu nas falas dos sujeitos;
- inferência, para explicar os resultados encontrados, e;
- interpretação, para estabelecer relações entre os referenciais teóricos utilizados e os dados empíricos encontrados.

Finalmente, para a análise do jogo de sentenças incompletas, o procedimento adotado foi o modelo *quantitativo-interpretativo* descrito por Alves (1998, 2002). De acordo com a autora, este modelo é constituído por dois momentos:

- Investigação: momento no qual investiga-se cada resposta apresentada, classificando-as segundo a proximidade de sentido que apresentam. Este procedimento permite um agrupamento inicial dos dados. Aqui objetiva-se compreender o significado e a importância das informações coletadas para os objetivos do estudo, além de se analisar a relevância e a adequação do instrumento utilizado, frente aos resultados obtidos.

- Categorização: momento no qual, através de um estudo minucioso de cada fala dos participantes, criam-se agrupamentos válidos dos dados. Os critérios utilizados para a criação destes agrupamentos (categorias) são: exaustividade (análise de todas as formas de respostas obtidas), exclusividade (cada categoria classifica um grupo de respostas) e manutenção (as categorias devem ter um mesmo nível de inferência e interpretação das respostas, evitando-se grandes oscilações no contínuo objetividade-subjetividade).

Na etapa da formação de categorias, foi estruturado um *roteiro de codificação de sentenças incompletas* (apêndice D). Para cada sentença incompleta que fazia parte do instrumento, foram formadas várias categorias de resposta, de acordo com os dados contidos nas falas dos participantes, seguidas de uma explicação do que estava incluído em cada categoria.

CAPÍTULO IV

Resultados e Discussão

Este capítulo objetiva apresentar a descrição e a análise dos dados obtidos através dos três instrumentos utilizados na pesquisa (o questionário *mosquito*, a entrevista semi-estruturada e o jogo de sentenças incompletas), pelos quais se buscou atender aos objetivos propostos por esta dissertação.

4.1 Os dados bio-sócio-demográficos

Os dados bio-sócio-demográficos que serão abordados aqui referem-se aos seguintes aspectos: *idade, escolarização, ocorrência de reprovação, ocorrência de repreensão por parte da escola e raça*.

Os 12 adolescentes que compõem a amostra deste estudo situam-se na faixa etária de 13 a 15 anos de idade; desses, dois participantes cursavam o sexto ano do ensino fundamental, um cursava o sétimo ano, oito cursavam o oitavo ano e um cursava o nono ano. Todos esses adolescentes afirmaram já ter sido reprovado ao menos uma vez, sendo que cinco estudantes afirmaram já ter sido reprovado mais de uma vez na mesma série. Os 12 adolescentes afirmaram também já ter sofrido retaliações por parte da direção da escola ou da equipe técnica. Já no que se refere à percepção dos participantes a respeito da raça a que pertencem, quatro se autodenominaram como negros, dois se consideraram mulatos, três se disseram pardos, um branco, um moreno e um não respondeu.

Diante dos dados evidenciados com esses participantes, podemos concordar com Frigotto (2011), quando este afirma que o acesso à escola não é garantia de uma educação de qualidade. Para ele, os jovens pertencentes à classe trabalhadora, que têm na escola pública sua única possibilidade de acesso ao ensino, são penalizados pelo

dualismo que diferencia o tipo de escola oferecido, conforme a classe social a que se pertence. Esse aspecto é também discutido por Alberto et al. (2011) e Dayrell (2007), quando abordam que a constituição histórica da escola aponta o objetivo de atender aos interesses das elites, a despeito das necessidades das classes populares. Isso se evidencia na natureza controladora que a escola assume, na exclusão e dualidade do ensino, direcionando às classes pobres a ênfase na formação de mão-de-obra em detrimento de uma educação básica de qualidade (Frigotto, 2011).

Este aspecto relaciona-se com o que Sposito (2008) aborda, quando trata da reorganização do sistema educacional visando amenizar o índice de reprovações e de evasão. Para a autora, esta reorganização deu-se, no entanto, com pouco investimento financeiro por parte do poder público e, portanto, sem qualidade.

Dayrell (2007) alude ainda à relação entre juventude e escola, ressaltando que a estrutura da escola pública não está adequada às demandas da educação da juventude, estando a instituição, muitas vezes, incompatível com a realidade concreta das vidas desses sujeitos. Para Sposito (2003), todos esses aspectos presentes na escola contribuem para um processo educativo divergente da vida dos jovens e adolescentes, gerando neles o desinteresse, a resistência, o fracasso escolar e, por vezes, a violência.

No tocante ao aspecto da raça a que pertencem, percebe-se a predominância de adolescentes que se caracterizam como afrodescentes (negros, mulatos, pardos e morenos), sendo que apenas um declarou-se como branco. Esse dado está em consonância com o que discutem autores como Frigotto (2011) e V. Silva (2008), que remetem ao legado da escravatura e encontram aí a raiz da grande maioria de negros nas camadas mais pobres da população e, portanto, na escola pública.

4.2 Caracterização do contexto de vulnerabilidade

O contexto de vulnerabilidade em que vivem os adolescentes participantes deste

estudo, bem como suas famílias, foi caracterizado através da entrevista semi-estruturada (instrumento 2) e do jogo de sentenças incompletas (instrumento 3).

4.2.1 Caracterização do contexto de vulnerabilidade através da entrevista.

A entrevista semi-estruturada permitiu identificar o contexto de vulnerabilidade através dos seguintes aspectos: *moradia, migração, estrutura familiar, trabalho, renda familiar, acesso a equipamentos de saúde e acesso a equipamentos de lazer.*

4.2.1.1 Moradia.

Na busca de compreender de forma mais consistente as condições de vida dos participantes, investigou-se aspectos relacionados à moradia dos mesmos. Neste sentido, foram identificadas quatro áreas nas quais os participantes localizam suas residências: *loteamento adquirido de forma particular, região urbano-rural, área rural e conjunto habitacional construído por programa de habitação popular.*

No que se refere ao *loteamento*, sete participantes declararam morar nele. De acordo com Cavalcanti et al. (2009), a construção desse loteamento se deu através de uma empresa de empreendimentos imobiliários, tendo sido iniciada no ano de 1998. Assim, as casas foram sendo construídas gradualmente, à medida que os lotes eram vendidos, a preços populares e com longos prazos para pagamentos, conforme as condições financeiras de cada comprador. Cabe destacar que, na época que iniciaram as vendas, não havia calçamento nas ruas, tampouco saneamento básico e espaço para a construção de equipamentos sociais, situação ainda identificada nos dias de hoje, apesar de algumas reformas.

É importante ressaltar ainda que essa área possui um histórico de movimentos sociais, havendo a representação da Associação Comunitária dos Moradores. Foi, através dela, que os moradores reivindicaram e conseguiram, por exemplo, a instalação de uma Unidade de Saúde da Família (USF), no ano de 2002, bem como a nomeação de

algumas ruas, com nomes escolhidos pelos próprios moradores (Cavalcanti et al., 2009).

Quanto à região identificada como *urbano-rural*, identificou-se que três participantes moram na mesma. Conforme Cavalcanti et al. (2009), trata-se de um extenso território que começou a ser ocupado ainda no período colonial do país, formado inicialmente por granjas e sítios e que tem uma tradição cultural herdada da época de sua formação, que remete a mitos e histórias antigas do povo. No que se refere à existência de equipamentos sociais, os mesmos autores destacam que, até o ano de 1996, a população era assistida por um médico que visitava a comunidade uma vez por semana, sem, contudo, condições dignas de trabalho e atendimento aos usuários. Somente através da reivindicação popular foi que, em meados da década de 1990, o bairro foi beneficiado com a construção de um posto de saúde. A partir da construção do loteamento referido anteriormente, a população na área teve um considerável crescimento, o que culminou com a implantação do Programa de Saúde da Família (PSF) na região, no ano 2000.

A terceira área identificada na fala dos participantes foi a considerada como *área rural*, formada por uma antiga fazenda dividida em lotes, na qual mora uma das participantes. O território que hoje forma essa região é perpassado também por um histórico de lutas e reivindicações dos moradores. Inicialmente as terras eram pertencentes a um determinado proprietário, que as vendeu no ano de 1987, ocasionando a mobilização dos moradores para reivindicar a intervenção do Governo do Estado, tendo em vista que já haviam construído suas casas. Com isso, em 1988, o governo desapropriou a área e a dividiu em 92 posses. As casas, originalmente construídas em taipa, foram substituídas por casas de alvenaria pela Prefeitura Municipal, em virtude do Programa de Habitação Popular; não se identifica, entretanto, obras para melhoria da infra-estrutura. As habitações lá encontradas constituem, na

maioria, pequenas granjas, sendo a região considerada rural no Plano Diretor do município (Cavalcanti et al., 2009).

A quarta área identificada refere-se a um *conjunto habitacional construído por programa de habitação popular*, onde reside um dos participantes. Este conjunto foi entregue à população, no final do ano de 2007, com uma grande quantidade de casas e os principais equipamentos sociais, quais sejam: escola, USF e Centro de Referência da Educação Infantil (CREI), tendo sido resultado de luta dos movimentos sociais da cidade. A grande maioria das casas desse conjunto destinou-se a famílias que viviam em condições indignas de moradia em vários lugares da cidade de João Pessoa, muitas delas ligadas ao Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLPM), apresentando, pois, histórico de luta e resistência (Cavalcanti et al., 2009). A maior parte da área territorial deste conjunto faz fronteira com o *loteamento* identificado anteriormente nas falas dos participantes.

O território de toda a região aqui descrita pode ser observado no mapa da figura abaixo:

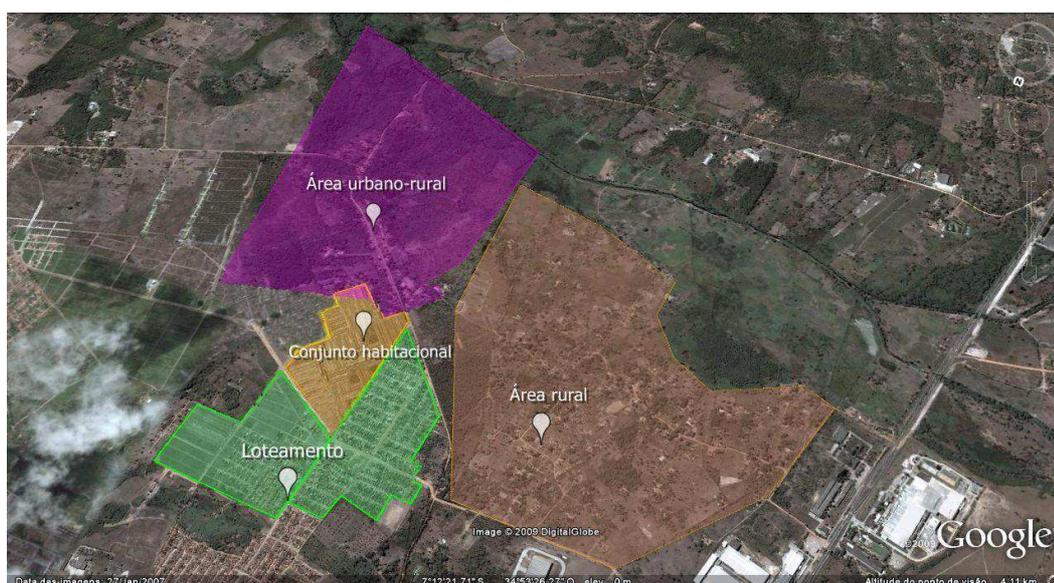


Figura 1: Território das áreas de residência dos participantes. Adaptado de Cavalcanti, et al. (2009).

4.2.1.2 Migração.

Investigou-se também a ocorrência de migrações de outros lugares para as referidas áreas, verificando-se que oito participantes afirmaram ter migrado para o local onde moram atualmente. Diante disto, emergiram duas categorias: De onde veio e motivo da migração. No que se refere à categoria de onde veio, identificou-se que sete participantes vieram de *outro bairro* e uma participante veio de *outra cidade*. Quanto ao motivo da migração, foram identificados: *desejo de morar em sítio, compra de terreno no loteamento, fuga das drogas, contemplado com uma casa por programa de habitação popular*.

4.2.1.3 Estrutura familiar.

Ao investigar-se com quem os participantes moravam, verificou-se a existência de arranjos familiares diversificados, quais sejam: *família nuclear simples, família monoparental feminina simples, família nuclear reconstituída, família de genitores ausentes e família convivente*.

A *família nuclear simples* é composta por pai, mãe e irmãos, sendo que todas as crianças e adolescentes são filhos desse casal. Já a *família monoparental feminina simples* constitui-se pela presença apenas da mãe, juntamente com seus filhos. Quanto à *família nuclear reconstituída*, existe nela a presença de padrastos, estando a mãe vivendo em uma nova união, legalmente ou consensualmente, além de outros adultos que vivem no mesmo domicílio. A *família de genitores ausentes* é caracterizada pela ausência de ambos os genitores, em virtude do que os filhos menores de 18 anos estão sob a responsabilidade legal de outros adultos (nesse caso, os avós). Por fim, a *família convivente* caracteriza-se por famílias que moram juntas na mesma casa, tendo ou não vínculos de parentesco.

As nomeações dos diversos arranjos familiares identificados nesta pesquisa, bem

como a descrição dos mesmos, foram feitas com base nos dados da Associação Municipal de Assistência Social [AMAS] de Belo Horizonte (1995), verificados quando do estudo das famílias de crianças e adolescentes nesse município. Esse estudo em Belo Horizonte evidenciou diversos tipos de estruturas e dinâmicas familiares, semelhantes aos arranjos identificados na presente pesquisa.

É possível ainda perceber que os dados da presente dissertação no tocante ao aspecto familiar corrobora com o que se encontra na literatura (AMAS, 1995; Sposito, 2008) no que diz respeito às implicações das transformações sociais advindas com a modernidade sobre a estrutura familiar. Como fruto das mudanças sociais, ocorrem também intensas transformações nas dinâmicas e arranjos familiares. Assim, os novos modelos dispostos entendem a família não como resultado de normas determinadas, senão como decorrência de negociações e acordos entre os próprios membros. Isso pode ser ilustrado na fala de uma das participantes desse estudo:

Moro com uma colega. Ela é como se fosse minha mãe. Ai eu moro com ela vai fazer cinco anos. Indo, voltando, morei com meu pai, volta pra cá, fui morar com minha mãe, volto (...) Eu, ela e os filhos dela. Ela é como se fosse... é minha responsável. É como minha mãe.(...) Eu me sinto feliz por ter alguém. Que se não fosse ela eu não teria ninguém. (...) Ninguém, ninguém, ninguém, só tenho ela (P5, 15 anos, sexo feminino).

4.2.1.4 Trabalho.

No que se refere à realização de atividades caracterizadas como trabalho, os 12 participantes afirmaram não estar trabalhando no momento da entrevista. Contudo, quatro participantes relataram *já ter trabalhado em outros momentos* e uma participante relatou que *trabalha quando aparece oportunidade*.

Os adolescentes que afirmaram já ter trabalhado foram indagados sobre quais

atividades desempenhavam, cujas respostas configuram-se como: *cuidar de criança*, *ajudar em casa e trabalho no comércio* (loja de roupas, depósito de gás de cozinha, quiosque de comidas, pizzaria e borracharia). Cabe ressaltar que uma mesma participante relatou já ter trabalhado em três atividades, em momentos diferentes: cuidando de criança, depósito de gás de cozinha e loja de roupas.

Em todas as atividades citadas, os participantes recebiam dinheiro como forma de remuneração, com exceção da participante que afirmou que ajuda em casa. Ao serem perguntados sobre as formas de utilização da remuneração recebida, uma participante respondeu que *comprava objetos de uso pessoal*, dois participantes relataram que *entregavam o dinheiro para suas mães* e dois participantes relataram ter *comprado um celular*.

Estes dados indicam que, seja para auxiliar no sustento da família, seja para suprir suas necessidades pessoais, os jovens provindos de famílias de baixa renda tendem a se inserir precocemente no mundo do trabalho, geralmente em atividades que exigem pouca qualificação. Se relacionado com o aspecto da escolaridade, a inserção no trabalho precoce evidencia várias implicações negativas.

Autores como Alberto (2002), Alberto et al., (2011) e A. Silva (2009) abordam essa relação, enfatizando que a defasagem, a repetência e a evasão escolar são tidas como alguns dos efeitos do trabalho precoce. Alberto et al. (2005) referem-se ainda à inadequação da escola à realidade dos sujeitos que vivenciam a inserção precoce no trabalho, o que contribui também para as implicações negativas na escolaridade. Esse aspecto torna-se relevante ao pensarmos que todos os participantes desta pesquisa já foram reprovados em alguma série, cinco deles até mais de uma vez na mesma série.

De acordo com Frigotto (2011), esses jovens tendem a passar por um processo de adultização precoce, pois a inserção deles no mercado formal ou informal dá-se de

forma precária em termos de condições de trabalho e remuneração. O mesmo autor enfatiza que a inserção precoce em trabalhos desgastantes e com baixa remuneração ocorre, em grande número, pelos negros, o que se torna relevante pensar tendo em vista que a maior parte dos adolescentes deste estudo se declarou negra.

4.2.1.5 Renda familiar.

No tocante à renda familiar, verificou-se que esta provém de algumas fontes principais: *trabalho de pessoas da família, programas assistenciais, pensões e aposentadorias* (as duas últimas caracterizadas como *outras*).

Quando perguntados se alguém da casa *trabalha*, todos os estudantes responderam que as pessoas com quem eles moram trabalham: pais, mães, irmãos, padrastos, tios, avós e outras pessoas com quem convivem no mesmo domicílio. Quanto às atividades desempenhadas por esses, foram citadas: pedreiro, motorista, vigilante, agente comunitário de saúde, trabalhadora doméstica, porteiro e serviços gerais.

Com relação aos *programas assistenciais*, nove participantes afirmaram ser beneficiados pelo programa Bolsa Família, um participante citou o programa Pão e Leite e uma afirmou que a família não conseguiu se inscrever em nenhum. No que se refere às *outras* formas de obtenção de renda citadas, dois estudantes relataram o recebimento de pensões e dois afirmaram que membros da família recebem aposentadoria.

A respeito dos programas assistenciais do governo, vale ressaltar aqui o Programa Bolsa Família, citado pela maioria dos participantes como uma das fontes de renda de suas famílias. De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS] (2011), trata-se de um programa de transferência direta de renda (com algumas condicionalidades), com vistas a beneficiar famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Além disso, o programa é constituído por três eixos

principais: transferência de renda, condicionalidades e programas complementares que, em teoria, visam garantir o acesso aos direitos básicos e à superação da condição de vulnerabilidade.

Ainda conforme o MDS (2011), para que a família possa ser beneficiada pela transferência de renda do referido programa, considera-se a renda mensal *per capita* da família de, no máximo, R\$ 140, e a quantidade de crianças e adolescentes até dezessete anos.

Diante disso, considera-se que os participantes desta pesquisa, bem como suas famílias, vivenciam a situação de baixa renda, já que a maioria se declarou beneficiada por esse programa. Esta constatação se concretiza no decorrer das falas dos mesmos, ao se referirem às situações muitas vezes precárias de vida, perpassadas, não raro, pela falta de recursos financeiros para suprir suas necessidades básicas.

Nesse sentido, os adolescentes foram questionados a respeito da funcionalidade da renda familiar. Sete adolescentes afirmaram que a *renda é suficiente* para as necessidades da família durante o mês; dois responderam que *já aconteceu de a renda não ser suficiente* (afirmaram que atualmente não lhes falta o necessário, mas já aconteceu em outros momentos de a renda mensal não ser suficiente para as necessidades da família); um estudante afirmou que a *renda é suficiente com dificuldades* (apesar de terem o básico necessário mensalmente, necessitam criar estratégias próprias para que nada lhes falte).

Nos casos em que a renda é ou já foi insuficiente para as necessidades básicas da família, os adolescentes citaram algumas estratégias para conseguir o que falta: *divide as despesas entre os moradores da casa* (membros da família extensa que residem na mesma casa e que trabalham - mãe, tios, padrasto, primo - dividem as despesas mensais para suprir as necessidades); *o pai começou a trabalhar* (a família passava por

dificuldades, mas desde que o pai começou a trabalhar a renda passou a ser suficiente para as necessidades da família); *a mãe pedia o pagamento pelo trabalho antes do final do mês* (a mãe trabalhadora doméstica pedia o pagamento antes do final do mês para poder suprir as necessidades da família); *o avô aposentado trabalha para complementar a renda* (o avô, cuja aposentadoria é a única fonte de renda da família, trabalha para poder complementar a renda e suprir as necessidades do mês); *filhos cuidam da casa para a mãe poder trabalhar fora*.

Esses dados permitem identificar um contexto caracterizado por condições precárias de vida em que se inserem os participantes da pesquisa e suas famílias. No que se refere às atividades de trabalho exercidas pelos seus responsáveis, percebe-se que se caracterizam por atividades pouco qualificadas e, em geral, mal remuneradas. Portanto, necessitam recorrer aos programas assistenciais e outras estratégias próprias para conseguir suprir as necessidades da família. A fala de P2, 14 anos, sexo masculino, ilustra esse fato: “*Num dá... totalmente, totalmente, mas... a gente se vira.*”

De acordo com Sposati et al. (2010), a capacidade de renda é um dos aspectos que gera a autonomia da população. Para esses autores, no âmbito do Mapa da Exclusão/Inclusão Social, o conceito de autonomia diz respeito à

capacidade e a possibilidade do cidadão em suprir suas necessidades vitais, especiais, culturais, políticas e sociais, sob as condições de respeito às ideias individuais e coletivas, supondo uma relação com o mercado, onde parte das necessidades deve ser adquirida, e com o Estado, responsável por assegurar outra parte das necessidades; a possibilidade do exercício de sua liberdade, tendo reconhecida a sua dignidade, e a possibilidade de representar pública e partidariamente os seus interesses sem ser obstaculizado por ações de violação dos direitos humanos e políticos ou pelo cerceamento à sua expressão. (Sposati,

1996, citado por Sposati et al., 2010, p.26).

Neste sentido, o território onde residem os participantes deste estudo está dentre os bairros identificados no Mapa da Exclusão/Inclusão social com maior concentração de população com baixa renda (índice de -0,87) e, conseqüentemente, maior exclusão de autonomia da população.

Quanto a esse cenário, Frigotto (2011) destaca que, nos bairros populares ou favelas de grandes e médias cidades do Brasil, encontra-se a maior quantidade de filhos de trabalhadores assalariados ou que ganham a vida de forma precária. Esse fato demonstra os interesses capitalistas que se evidenciam na exploração dos trabalhadores, através de relações de força e poder. De acordo com Pochmann (2004b), o Brasil tem criado cada vez mais empregos desqualificados e mal remunerados, gerando diversas conseqüências na vida dos trabalhadores, dentre as quais, destaca-se a inserção e a exploração de crianças e jovens no mundo do trabalho.

Neste contexto, é possível remeter à consolidação dos direitos sociais e, como resultado, a criação de políticas públicas. De acordo com Gonçalves (2010), a estrutura capitalista baseada na produção de excedentes gera a necessidade de possibilitar condições mínimas de vida à massa de trabalhadores, ora para viabilizar a reprodução da força de trabalho, ora para manter os níveis necessários de consumo e assim possibilitar a manutenção do capital. As necessidades dos trabalhadores se transformam, gradualmente, em direitos sociais, perpassados mais por interesses capitalistas e menos por preocupação em garantir vida digna aos trabalhadores.

Neste sentido, as políticas públicas como as de Saúde, Previdência Social e Trabalho, por exemplo, buscam responder às necessidades das pessoas baseando-se na sua condição de trabalhadores. Desse modo, as ações dessas políticas mostram-se fragmentadas e insuficientes para atender às necessidades concretas das pessoas,

resultando na concepção do sistema público enquanto um aparato para atender pessoas pobres e mal remuneradas (Sato, 2010), gerando a criação cada vez maior de programas fragmentados e emergenciais, focados em grupos considerados vulneráveis, em detrimento de ações que garantam a universalidade da garantia de direitos (Gonçalves, 2010).

As falas dos participantes desta pesquisa permitem ainda a evidência e a importância da solidariedade dos familiares enquanto estratégia para sobrevivência diante da insuficiência de recursos adquiridos com o trabalho desempenhado. Esse fato está em consonância com o que é abordado por Sato (2010), ao relatar que muitos dos discursos encontrados, em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, demonstram como os sujeitos são abandonados à própria sorte e levados a buscar apoio nas redes sociais como igreja, família extensa e amigos. Andrada (2010) também evidencia esse fator, identificado por ela como “talvez a única saída, diante de um Estado cada vez menor e mais displicente” (p. 31).

4.2.1.6 Acesso a equipamentos de saúde.

Com relação ao acesso dos participantes e seus familiares a equipamentos de saúde, verificou-se respostas que caracterizam dois grupos: um grupo que tem acesso e outro que não tem acesso.

No caso daqueles que têm acesso, verificou-se que esse se dá de três formas: *no bairro, fora do bairro e em clínica particular*. O acesso a equipamentos de saúde *no bairro* dá-se através da Unidade de Saúde da Família (USF) e, com relação ao atendimento recebido, evidenciaram três situações: três participantes falaram que *sempre são atendidos*; dois relataram que *nem sempre são atendidos* e dois afirmaram que *são mal atendidos*.

No que diz respeito ao acesso a equipamentos de saúde *fora do bairro*, os

participantes citaram como resposta: procura um lugar longe onde consiga atendimento; Hospital de Trauma; Hospital de Valentina; Hospital Santa Isabel e Trauminha. Todos esses hospitais são localizados em outras áreas da cidade. O Hospital de Emergência e Trauma, por exemplo, encontra-se, em média, a 24 km da área onde os participantes residem; já o hospital de Valentina, o Hospital Geral Santa Isabel e o Complexo Hospitalar de Mangabeira (Trauminha) têm uma distância de, aproximadamente, 20 km (“Rota da área estudada”, 2011). Com relação ao atendimento recebido, os participantes citaram como resposta: *sempre é atendido; depende do que está sentindo para ser atendido* (caso a necessidade não possa ser atendida pelo local, o paciente é mandado para outro hospital).

Apenas uma adolescente citou a procura por *clínica particular*, afirmando que essa procura se dá em ocasiões em que alguém tem urgência pelo atendimento, desde que a família esteja com condições financeiras no momento. Caso contrário, a família espera por atendimento público: “*Se tiver com dinheiro na hora, vai pra uma clínica particular; se num tiver... espera o negócio do governo mesmo.*” (P10, 15 anos, sexo feminino).

Com relação às respostas que caracterizaram o não acesso a equipamentos de saúde, estas se configuram como: *ficar em casa e se automedicar e pedir ajuda financeira da família para comprar remédios.*

As respostas dos adolescentes demonstram que o acesso a um dos equipamentos básicos, nesse caso, o de saúde, não se dá de forma totalmente satisfatória no bairro em que residem, gerando nas famílias a necessidade de se deslocarem para outros locais mais distantes de suas residências em busca de atendimento médico adequado, correndo ainda o risco de não receberem tal atendimento, como pode ser verificado na fala de um dos participantes: “*Leva po hospital. (...) o Valentina. (...) dependendo, a gente vai pra*

lá e chega lá o que eles diz... depende do que você tá se for pra levar pra outro hospital.” (P3, 13 anos, sexo masculino).

De acordo com o art. 196 da Constituição Federal (2010), a saúde é direito de todos e dever do Estado, devendo ser garantida à população, através de políticas sociais e econômicas e do acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para sua promoção, proteção e recuperação. Explicitado no texto constitucional e regulamentado na Lei Federal nº 8.080 (1990), o Sistema Único de Saúde (SUS) reforça o direito à saúde por meio dos princípios de universalidade, integralidade e equidade. A universalidade refere-se ao acesso a serviços de saúde como direito de todos os cidadãos, sem discriminação; integralidade diz respeito a um conjunto articulado e contínuo das ações em saúde, levando em consideração as várias dimensões do processo saúde-doença; já a equidade explica a prioridade na oferta de ações e serviços de saúde às camadas da população que encontram-se em maiores situações de risco, oriundas das desigualdades de distribuição de renda, bens e serviços. Além disso, o direito à informação constitui-se como fundamental para o exercício da cidadania.

Diante da consideração da saúde como direito de cidadania e dever do Estado, verifica-se que o acesso insatisfatório ou o não acesso a equipamentos de saúde expõe os sujeitos a condições de vulnerabilidade. Este cenário relaciona-se com as dimensões social e programática de vulnerabilidade discutida por Ayres et al. (2006), já abordada no tópico que trata da vulnerabilidade nesta dissertação. De acordo com esses autores, a dimensão programática da vulnerabilidade leva em consideração o acesso aos serviços de saúde, sua forma de organização, o vínculo entre usuários e profissionais, bem como as ações de prevenção e controle da saúde como fatores que tornam os indivíduos mais ou menos vulneráveis. Já a dimensão social considera o perfil de determinada população considerada como vulnerável enquanto produto de diversos fatores contextuais, dentre

eles, o acesso à informação e aos gastos com serviços básicos, tais como os serviços de saúde.

4.2.1.7 Acesso a equipamentos de lazer.

No que se refere ao acesso a equipamentos de lazer, foi possível também caracterizar um grupo que tem acesso e outro que não tem acesso. Da mesma forma que com os equipamentos de saúde, o acesso a equipamentos e às possibilidades de ocupação e lazer se dá tanto *no bairro*, quanto *fora do bairro*.

Com relação aos que têm esse acesso no próprio bairro, foram citadas: casa de parentes, passeios com amigos, brincadeiras (pipa, bola), espaços do bairro (praças, escola, igreja, lan house) e participação no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Já nas respostas de possibilidades *fora do bairro*, foram citados: passeios fora do bairro (cinema, praia, shopping, praça, festas) e cursos que fazem em outros bairros. As respostas que caracterizaram o grupo que não tem acesso foram: *não há possibilidades de diversão no bairro e não se diverte*.

Quanto a esse aspecto, pode-se perceber nas falas dos participantes que o acesso a possibilidades de lazer e à ocupação está relacionado com as condições financeiras da família. Dos 12 adolescentes participantes, apenas quatro afirmaram que têm acesso a passeios e outras atividades fora do bairro, tais como cinema, shopping, praia, festas, sendo que tais possibilidades são condicionadas aos recursos financeiros de que dispõem, como pode ser exemplificado na fala de uma das participantes:

Cinema, praia, shopping, ela [a responsável], também, ela dá uma apertada e, aí o que sobra da apertada ela dá pra a gente. A gente vai pra praia, vai pro cinema, sai, brinca, brinca com assim, coisa de adolescente jovem mesmo, bem turma. Quando não dá pra sair, a gente compra brigadeiro, fica, faz em casa, a farrá da gente. (P5, 15 anos, sexo feminino).

As possibilidades de lazer e ocupação mais citadas pelos adolescentes estão ligadas ao âmbito familiar e ao círculo de amigos, além de brincadeiras: *“a gente brinca de bola, brinca um bocado de coisa, e a gente sai de noite, com os minino”* (P7, 15 anos, sexo masculino). Isso pode levar-nos a inferir que o bairro em que moram carece de possibilidades concretas para a ocupação e o lazer desses jovens, como pode ser evidenciado em algumas falas, dentre as quais, a fala de P3, 13 anos, sexo masculino: *“Aqui, aqui não tem nada.”*

Mais uma vez corroborando a busca por redes de apoio social, já destacada na discussão referente ao apoio financeiro familiar, como também apontado por Sato (2010), alguns adolescentes citaram o fato de frequentar igrejas e a própria escola como uma oportunidade de diversão/ distração. P5, 15 anos, sexo feminino, enfatiza, referindo-se aos lugares que vai para se divertir: *“Escola e igreja. Me divirto muito na igreja. (...) tem um grupo de jovens, tem uma banda, aquela coisa (...) é bem divertido, bem engraçado. É um povo bem unido a gente, do grupo que a gente faz parte.”*

Esses dados coadunam com o que é discutido por Sposito (2003). Segundo a autora, os jovens pobres são os que mais buscam as possibilidades públicas de lazer por não terem acesso a meios de diversão que necessitem de gastos financeiros. Quanto a isso, B. Nunes (2007) enfatiza que esses jovens têm acesso precário a ocupações de lazer e cultura o que, aliado a outros fatores, limita o potencial desses sujeitos.

4.2.2 Caracterização da vulnerabilidade através das sentenças incompletas.

Enquanto que a entrevista semi-estruturada (instrumento 2) possibilitou caracterizar o contexto de vulnerabilidade através das condições concretas de vida dos adolescentes e seus familiares no bairro onde residem, o jogo de sentenças incompletas (instrumento 3) permitiu verificar a vulnerabilidade a partir da perspectiva dos próprios adolescentes, através das respostas às sentenças que compuseram o primeiro bloco do

instrumento, denominado caracterização do lugar de moradia. Esse bloco foi composto pelas seguintes sentenças: “*O bairro onde eu moro é...*”; “*Esse bairro tem...*”; “*O que eu mais gosto nesse bairro é...*”; “*O que eu não gosto nesse bairro é...*”; “*Esse bairro deveria ter...*”. Cabe ressaltar ainda que algumas sentenças evocaram mais de uma resposta pelo mesmo participante. Em virtude disso, a frequência de respostas não corresponde, necessariamente, ao total de participantes da amostra.

O bairro onde eu moro é...

Na primeira sentença “*O bairro onde eu moro é...*”, as respostas dos participantes evocaram quatro categorias: *sem infraestrutura*; *sem opções de lazer e ocupação para a juventude*; *é bom*; *violento*.

A primeira categoria, *sem infraestrutura* ($f=4$) refere-se à citação de aspectos relacionados à falta de infraestrutura no bairro (muita poeira, poluição, buracos, lama, poças de água suja, falta de hospital, pouca iluminação, dificuldade de acesso a outros lugares). Este aspecto pode ser observado na fala de uma das participantes: “*Ah, é cheia de buracos, os ônibus quebra de vez em quando (...) porque os buracos... terrível.*” (P10, 15 anos, sexo feminino).

Já na categoria *sem opções de ocupação e lazer para a juventude* ($f=1$), verificou-se aspectos relacionados à falta de opções de lazer e ocupação para os jovens da comunidade (falta de cursos, falta de diversão, falta de atrativos). Em seguida, identifica-se a categoria *é bom* ($f=7$), onde se constatou que os participantes citaram adjetivos para qualificar positivamente o bairro, além de sentimentos associados ao bem-estar (bom, legal, calmo, sossegado, pode jogar bola, brincar). A última categoria, *violento*, definiu-se pela citação da ocorrência de violência no bairro ($f=1$), como pode-se verificar na fala do participante que enfatizou esse aspecto: “*Violento demais é, pronto, eu moro no C. [loteamento], eu num posso entrá aí nesse o conjunto aí. Os*

dali num deixa. E nem os daqui pode ir pra lá. É tipo uma guerra” (P12, 15 anos, sexo masculino).

Esse bairro tem...

Diante da questão “*esse bairro tem...*”, emergiram seis categorias: *infra-estrutura insatisfatória; espaços úteis; nenhuma opção para a juventude; violência; pessoas agradáveis; nada*.

A primeira categoria identificada (*infra - estrutura insatisfatória*) define-se por aspectos relacionados à infraestrutura inadequada no bairro (falta de calçamento, falta de equipamentos sociais) ($f=3$). A segunda categoria (*espaços úteis*) refere-se à citação de componentes do bairro (ruas, casas, praça, lan house, posto de saúde, supermercado, farmácia, mercadinhos, terminal de integração, igrejas, fábrica de gesso). Essa categoria foi verificada na fala de cinco participantes ($f=5$).

A terceira categoria criada foi *nenhuma opção para a juventude* ($f=1$). Esta refere-se à citação de aspectos relacionados à falta de opções de lazer e ocupação para os jovens da comunidade (falta de cursos, falta de diversão, falta de atrativos), como pode ser verificado na fala de P5, 15 anos, sexo feminino: “*Além de lama, poça de lama, escola, (...) Tem ruas, é o que eu posso falar que esse bairro tem. Mais nada. Num tem atração turística, num tem, assim, deveria ter umas coisa que chama a atenção das pessoas.*”

A seguir, tem-se a categoria *violência* ($f=2$), definida pela afirmação da existência de violência no bairro (assaltos, brigas, crimes). Já a categoria *pessoas agradáveis* ($f=1$) define-se pela citação de respostas relacionadas às características positivas das pessoas que moram no bairro (pessoas, pessoas alegres, bondade das pessoas). Identificou-se ainda a categoria *nada*, definida quando o participante afirma não ter nada ($f=2$), como exemplifica a fala de P12, de 15 anos, sexo masculino: “*Num*

tem nem praça, num tem nada, num tem nada.”

O que eu mais gosto nesse bairro é...

Como terceira sentença para esse bloco tem-se “*O que eu mais gosto nesse bairro é...*”. Diante desta sentença, emergiram quatro categorias: *o que tem no bairro*, *tranquilidade*, *ações das pessoas para se divertir* e *nada*.

A primeira categoria, nomeada como *o que tem no bairro*, foi definida pela citação de componentes do bairro, tais como ruas, casas, praça, mercadinho, escola, igreja. Respostas desse tipo foram identificadas nas falas de dois participantes ($f=2$). A segunda categoria identificada foi *tranquilidade* ($f=1$), definida pela identificação de respostas que caracterizam o bairro como calmo.

A terceira categoria foi nomeada como *ações das pessoas para se divertir*, definida por respostas que abordavam atividades criadas pelos próprios participantes para diversão, lazer e distração, como, por exemplo, passear, namorar, frequentar igreja, praticar esportes, estar com a família. Respostas que deram origem a essa categoria foram as mais citadas ($f=8$). A categoria *nada*, já definida na segunda sentença desse bloco, refere-se às falas que afirmam não ter nada; nesse caso, os participantes afirmaram não haver no bairro nada que lhes agrade ($f=2$).

O que eu não gosto nesse bairro é...

Através da quarta sentença do primeiro bloco (*o que eu não gosto nesse bairro é...*) emergiram quatro categorias: *falta de infraestrutura*, *violência*, *ações negativas dos moradores* e *tudo*.

A categoria *falta de infraestrutura* definiu-se por respostas que, mais uma vez, se referiram a aspectos relacionados à falta de infraestrutura no bairro ($f=2$). A segunda categoria foi *violência*, caracterizando a existência de violência no bairro, tendo sido a mais citada ($f=8$). As falas de P9, 13 anos, sexo feminino e P12, 15 anos, sexo

masculino, respectivamente, evidenciam esse aspecto: “*Violência (...) as pessoas ficam matando umas as outras*”; “*É a violência, né. Pronto, todo canto que eu vô eu vejo os cara armado, tudo andano no mei da rua...*”.

A terceira categoria nomeada foi *ações negativas dos moradores*, tendo sido definida pela citação de aspectos negativos no relacionamento entre os moradores do bairro, como, por exemplo, fofocas e insatisfações com os vizinhos. Respostas que caracterizam essa categoria foram citadas por dois participantes ($f=2$). A última categoria que emergiu nesta sentença foi nomeada como *tudo*, tendo sido definida pela afirmação da participante de que não há nada que goste no bairro ($f=1$), conforme exemplifica o seguinte trecho: “*Tudo! Literalmente, tudo. (...) Não tem nada pra eu gostar, é isso que é o problema. Se eu disser aqui você vai gostar do que? Das casas? Não tem nada pra gostar, nada, nada, nada*” (P5, 15 anos, sexo feminino).

Esse bairro deveria ter...

A quinta e última sentença do primeiro bloco, “*esse bairro deveria ter...*”, evocou cinco categorias: *infraestrutura adequada*; *opções para a juventude*; *segurança*; *lideranças* e *atitudes solidárias*.

A primeira categoria, *infraestrutura adequada*, refere-se à citação de aspectos relacionados à necessidade de melhorias na infraestrutura do local de moradia ($f=4$), como ilustrado na fala de P10 (15 anos, sexo feminino):

(Risos) Muitas coisas! Entre elas, uma praça... mais movimentação... é... (...) um supermercado, praça... e assim vai... festa, eu digo assim, eu vejo no C. [loteamento], vez em quando o governo dá uma festa, prefeitura, sei lá, tantas coisas, aí é sempre bom.

A segunda categoria para essa sentença foi *opções para a juventude*, definida por respostas que caracterizaram a necessidade de ocupação, lazer e divertimento para a

comunidade ($f=1$), como verificado na fala de P5, 15 anos, sexo feminino: “*Coisa que chame atenção, que, por exemplo, muita gente que num tem o que fazer, arrume o que fazer*”.

A terceira categoria, *segurança*, definiu-se por respostas que caracterizaram a necessidade de mais segurança e policiamento no bairro, tendo sido a mais citada nessa sentença ($f=5$). A fala de P6 é um dos exemplos que expressam essa necessidade:

Ter... mais policiamento.(...) Policiamento tem, mas sei que quase num aparece policiamento não na rua. (...) Só de vez em quando, quando aparece é, eles passa uma hora aí depois vão embora, aí num, num vem mais, é difícil aparecer
(P6, 15 anos, sexo masculino).

Foram identificadas ainda as categorias *lideranças*, formada pela expressão da necessidade de lideranças que ajam em favor da comunidade ($f=1$), e *atitudes solidárias*, definida pela citação da necessidade de ajuda mútua entre os moradores da comunidade ($f=1$).

As respostas dos adolescentes às questões referentes ao bairro evidenciam um espaço vulnerável, sobretudo do ponto de vista da falta de elementos fundamentais para garantir a qualidade de vida dos cidadãos, tais como infraestrutura adequada no local e oportunidades para a população, sobretudo a população jovem, como, por exemplo, possibilidades de acesso ao lazer, cultura, esportes e entretenimento, conforme se verifica na fala de uma das participantes: “*Os adolescentes, os jovens, (...) não têm nada pra ocupar, pra fazer. (...) Aqui não tem, num tem curso pra jovem, num tem conversa, debate, reunião pra jovem, só tem coisa mais focada pra adulto (...)*” (P5, 15 anos, sexo feminino).

Somando-se aos aspectos identificados anteriormente através da entrevista (acesso inadequado a equipamentos de saúde e lazer, por exemplo), esse cenário

indicado pelos participantes condiz com a perspectiva teórica adotada nesta dissertação acerca da vulnerabilidade (Ayres, 1996; Ayres et al., 2006; Meyer et al., 2006), que aborda os aspectos da organização da sociedade como fatores que tornam os indivíduos mais vulneráveis, sobretudo no que se refere à exposição dos sujeitos a possibilidades desiguais e injustas na sociedade. Dentre esses fatores, destacam-se o acesso à informação, a meios de comunicação e a equipamentos sociais, bem como a qualidade desse acesso.

Cavalcanti et al. (2009) enfatizam esse aspecto da região em questão, quando apontam, por exemplo, que apenas poucas ruas são pavimentadas. Segundo esses autores, a grande maioria das ruas não são calçadas, favorecendo a existência de buracos e alagamentos em épocas de chuva, o que dificulta o acesso tanto de pedestres, quanto de automóveis e, sobretudo, dos transportes públicos. A fala de P6 (15 anos, sexo masculino) realça esse fato: “*Num tem calçamento, toda vez que chove tá ruim de andá no mei da rua*”.

No que tange aos aspectos que existem no bairro, os adolescentes evidenciam a vulnerabilidade através do relato de várias formas de violência, expressa não nas pessoas em si, mas na territorialidade que demarca essa violência. De acordo com Cavalcanti et al. (2009), os moradores mais antigos dessa região referem-se a um aumento da violência percebida com a chegada das famílias do *conjunto habitacional*, uma das áreas identificadas como domicílio de participantes, conforme explicitado nos dados referentes à moradia. Os mesmos autores assinalam ainda que, em seus momentos iniciais, a vivência nesse conjunto habitacional foi marcada pela disputa de controle do tráfico de drogas, tendo em vista a junção de vários grupos rivais da cidade, agora residentes na mesma comunidade.

A esse respeito, A. Silva (2009) aborda a violência do ponto de vista estrutural,

concebendo-a como fruto da própria estrutura da organização sócio-econômica e política de uma sociedade, permeada pelas condições sociais e históricas. Portanto, as diversas desigualdades sociais, bem como a ausência de políticas com fins da garantia plena de direitos intensificam a violência social, gerando outros tipos de violência, o que está de acordo com a perspectiva de vulnerabilidade adotada nesta dissertação, apontando organização social como produtora de desigualdades e, por conseguinte, de vulnerabilidade.

Quanto àquilo que gostam no bairro, aos seus aspectos positivos, os adolescentes citam o que ele tem de bom a oferecer, destacando os lugares que fazem parte de suas vidas e possibilitam suas vivências, tais como as ruas, casas, praça, mercadinho, escola, igreja. Ademais, a ênfase dos participantes com relação ao que gostam dá-se nas ações criadas por eles próprios para a diversão, lazer e distração, como passear, namorar, frequentar a igreja, estar com a família.

Por outro lado, os aspectos que eles afirmam não gostar correspondem, principalmente, àquilo que identificam como falta, com ênfase na falta de infraestrutura adequada, falta de segurança e policiamento, que, por sua vez, propicia a existência de violência. Diante disso, quando se referem ao que acham que deveria ter no bairro, os adolescentes se referem, sobretudo, à infraestrutura, a opções para a juventude e à segurança, aspectos identificados por eles como aquilo que falta para que possam ter condições dignas de vida e de cidadania.

É interessante ressaltar que os relatos dos adolescentes levam à constatação de que as pessoas, em si, não são vulneráveis nem são responsáveis por tal vulnerabilidade, mas que elas estão vulneráveis naquele local devido à falta de estrutura adequada para lhes propiciar qualidade de vida; em outras palavras, estão vulneráveis pela falta de intervenção do Estado na garantia plena de seus direitos. Essa constatação está de

acordo com Meyer et al. (2006), que acreditam que as pessoas não são por elas mesmas vulneráveis, mas podem estar vulneráveis devido às condições que lhes são impostas pelo contexto social em que estão inseridos.

Nesta perspectiva, Patto (2010) relaciona questões de ordem social como as aqui apresentadas ao contexto mais amplo referente à omissão das políticas do Estado brasileiro no sentido da garantia dos direitos dos cidadãos. A omissão do Estado gera, segundo a autora, o descaso por direitos como trabalho, saúde, educação, bens culturais e segurança social, o que se percebe nas falas dos participantes desta pesquisa.

4.3 O sentido da escola para os adolescentes

O sentido da escola para os adolescentes que participaram desse estudo foi identificado através do jogo de sentenças incompletas (instrumento 3), em virtude de sentenças que compuseram os blocos denominados como escola, preferências e desejos e perspectivas de futuro (conforme instrumento no apêndice C). Vale ressaltar que, na descrição a seguir, as sentenças não estão na mesma ordem da formação dos blocos, mas foram dispostas de maneira a identificar os aspectos previstos nos objetivos desse estudo.

4.3.1 A percepção dos adolescentes com relação à escola.

A percepção dos adolescentes sobre a escola foi identificada através das seguintes sentenças temáticas: *“a escola serve para...”*; *“a escola que eu estudo pra mim é...”*; *“quando eu estou na escola, eu me sinto...”*; *“eu venho pra escola porque...”*; *“a disciplina que eu acho mais difícil é...”*; *“a disciplina que eu acho mais fácil é...”*; *“o lugar da escola que eu mais gosto é...”*; *“quando eu estou na escola, o lugar que menos gosto de ficar é...”*; *“o que eu mais gosto de fazer na escola é...”*; *“o que eu menos gosto de fazer na escola é...”*; *“o professor ou professora que eu gosto faz...”*; *“o professor ou professora que eu não gosto faz...”*; *“o funcionário ou*

funcionária que eu gosto faz...” e “*o funcionário ou funcionária que eu não gosto faz...*”.

A escola serve para...

A sentença “*a escola serve para...*” evidenciou a visão dos estudantes a respeito da função da instituição escolar e as respostas dos mesmos permitiram a formação de quatro categorias: *estudar*, *estar com amigos*, *evitar a marginalidade* e *proporcionar um bom futuro/ emprego*.

A primeira categoria identificada foi nomeada como *estudar*. Ela foi definida pelas respostas que estavam relacionadas ao estudo e à aprendizagem pedagógica. É importante ressaltar que todos os adolescentes se referiram a algum aspecto que caracteriza a escola enquanto um lugar que serve para estudar e aprender ($f=12$). No entanto, além do aspecto relacionado ao estudo, alguns estudantes citaram outros fatores como sendo também função da escola. Isso se reflete na segunda categoria, “*estar com amigos*”, definida pela citação de respostas que relacionam a escola como um espaço favorável às amizades (fazer amizades, encontrar os amigos), tendo sido reportada por dois participantes ($f=2$).

Outro aspecto levantado pelas respostas dos estudantes a essa sentença foi a concepção do espaço da escola como caminho para evitar a marginalidade, o uso de drogas ($f=1$). Já a quarta categoria identificada nas respostas a essa sentença foi *proporcionar um bom futuro/emprego*, tendo sido definida pela afirmação de que a escola representa para o estudante a possibilidade de conseguir um bom emprego no futuro ($f=1$), como pode ser visto na fala de um dos participantes: “*Aprendê, e quando a gente crescê arrumá um trabalho... legal.*” (P7, 15 anos, sexo masculino).

A escola que eu estudo pra mim é...

A sentença “*a escola que eu estudo pra mim é...*” buscou investigar o sentido

que os estudantes dão à escola em que estudam. As respostas dos estudantes evocaram cinco categorias: *é boa*; *disciplinada*; *boa por causa dos profissionais*; *espaço para estabelecer relações sociais*; *ruim por causa dos profissionais*.

A primeira categoria, *boa*, foi definida pela presença de adjetivos que qualificam positivamente a escola (*boa*, *legal*), tendo sido reportada por quatro estudantes ($f=4$). A segunda categoria, *disciplinada*, foi caracterizada por respostas que evidenciam a existência de rígida disciplina na escola (o diretor não deixa bagunçar, aulas aos sábados obrigatórias, não pode levar determinados objetos), tendo sido identificada nas respostas de três participantes ($f=3$). A fala de P12, de 15 anos, sexo masculino, ilustra essa categoria:

Acho legal. (...) Só que tem as regra dela, que são muito rígida. Ai eu num gosto não. (...) Num pode trazê celulá, se faltá no sábado tem que, só entra com a mãe, e com o pai, aí o diretor tá dizeno que se faltá cinco sábado já ta reprovado, aí eu num gostei não.

A próxima categoria, definida como *boa por causa dos profissionais*, refere-se a respostas que caracterizam a escola como boa devido aos profissionais que realizam bem o trabalho ($f=2$). Já a quarta categoria, nomeada como *espaço para estabelecer relações sociais*, define-se pela presença de respostas que afirmam que a escola é boa em virtude da presença de amigos e da boa relação estabelecida com outros ($f=2$). Por sua vez, a quinta categoria, nomeada como *ruim por causa dos profissionais*, define-se pela existência de respostas que relatam aspectos negativos da escola ocasionados por profissionais que não realizam bem o trabalho (professores que faltam, funcionários com posturas consideradas inadequadas) ($f=1$). Isso pode ser ilustrado através da seguinte fala: “(...) *Os funcionários, assim, que não tem nada a ver às vezes, né, questão dos professores, que faltam, professor de ciências, a gente tá sem professor de*

ciências, aula vaga (...)” (P5, 15 anos, sexo feminino).

Quando eu estou na escola eu me sinto...

A sentença “*quando eu estou na escola, eu me sinto...*” evidenciou respostas que permitiram a formação de cinco categorias: *bem, outra pessoa, um estudante, sente falta de descontração/diversão, protegido (a)*. A primeira categoria foi nomeada como *bem* porque se refere a citações de sentimentos que demonstram bem-estar ao encontrar-se na escola (bem, feliz). Respostas como essas foram referidas por sete estudantes ($f=7$). A segunda categoria, *outra pessoa*, corresponde à afirmação de se sentir outra pessoa na escola, justificada pelo fato de encontrar amigos e se divertir, elementos que não encontra fora da escola ($f=1$): “*Assim eu me sinto outra pessoa. Porque quando eu tô em casa, quando chego em casa eu não faço nada, quando tô aqui eu me divirto com minhas colegas, aprendo mais*” (P8, 15 anos, sexo feminino).

A terceira categoria foi nomeada como *um estudante*, justificada pelo fato de realizar tarefas consideradas de estudante (atividades escolares, faz o que o professor passa) ($f=1$). A quarta categoria é *sente falta de descontração/ diversão*, definida pela citação do desejo de que a escola seja mais agradável, tenha mais momentos de descontração, de diversão ($f=1$). Por fim, a última categoria referente a essa sentença é nomeada como *protegido (a)*, definida pela citação de respostas relacionadas à sensação de estar protegido da violência existente no bairro ($f=2$), como se verifica na seguinte fala: “*Aqui num tem nada, num é como lá no bairro, aí eu fico bem à vontade aqui. Num fico com medo*” (P12, 15 anos, sexo masculino).

Eu venho pra escola porque...

A sentença “*eu venho pra escola porque...*” buscou investigar os motivos que levam os adolescentes a frequentarem a escola. Quanto a isso, as respostas permitiram a formação de três categorias: *porque sou obrigado (a); porque é importante para ter um*

bom emprego no futuro e porque gosto de estudar.

A categoria *porque sou obrigado* expressa a citação do fato de ser obrigado por alguém legalmente responsável por ele (a) (pais, avós), tendo sido evidenciado por dois participantes ($f=2$). Por sua vez, a segunda categoria identificada foi *porque é importante para ter um bom emprego no futuro*, definida pela afirmação de que frequentar a escola hoje representa a possibilidade de ter um bom emprego no futuro. As respostas referentes a esse aspecto foram as mais citadas ($f=6$), podendo ser exemplificadas pela fala seguinte:

Porque eu tenho que aprender. Porque é necessário. (...) se eu não estudar, daqui pra frente eu num vou ser gente. Como diz minha avó: 'tem que estudá pra ser gente'. Tipo assim, no futuro, eu posso arranjar um emprego melhor, posso me formá em alguma coisa, trabalhar e ter meu dinheiro, comprar minha casa, meu carro, e assim vai (P10, 15 anos, sexo feminino).

Foi definida ainda a categoria *porque gosto de estudar*, através da afirmação de que gostar de estudar e querer aprender são justificativas para ir à escola ($f=4$).

A disciplina que eu acho mais difícil é...

A sentença que se segue questiona qual a disciplina que os adolescentes acham mais difícil. Quanto a isso, eles citaram quatro disciplinas: *português, matemática, inglês e química*.

A disciplina de *português* foi citada por três participantes ($f=3$) como a mais difícil devido a fatores como as atividades que são passadas e pela condução da aula. Já *matemática* foi a disciplina citada com mais frequência como a mais difícil ($f=7$), devido ao conteúdo da mesma. A disciplina de *inglês* foi mencionada por três estudantes ($f=3$) como a mais difícil, pelo fato de ser de difícil compreensão. A disciplina de *química* também foi citada, sendo considerada como a mais difícil devido ao conteúdo

da mesma ($f=1$).

A disciplina que eu acho mais fácil é...

Com relação à disciplina que consideram mais fácil, os adolescentes citaram: *história, ciências, artes, inglês, português, educação física e matemática*. Nesse sentido, a disciplina de *história* foi citada como mais fácil por três estudantes ($f=3$), que mencionaram o conteúdo da mesma como facilitador de compreensão. *Ciências* foi a disciplina mais citada ($f=4$), também devido ao conteúdo ser considerado fácil e interessante.

A disciplina de *artes* foi considerada a mais fácil por três adolescentes ($f=3$), que mencionaram o conteúdo que é interessante e a condução da aula satisfatória (professora comunicativa, explica bem e torna a aula prazerosa). Um participante citou a disciplina de *inglês* como a mais fácil ($f=1$), devido ao conteúdo; dois participantes ($f=2$) mencionaram *português* como a disciplina mais fácil, em virtude do conteúdo da mesma; dois ($f=2$) se referiram à *educação física* como a mais fácil devido à possibilidade de praticar esportes e ter momentos recreativos e apenas um ($f=1$) se referiu a *matemática* como a mais fácil, devido ao conteúdo da mesma.

O que tem na escola que eu mais gosto é...

Com relação à sentença que indaga o que os estudantes mais gostam na escola, as respostas citadas se relacionam com seis categorias formadas: *amigos, informática, atividades e espaços relacionados ao estudo, a quadra, áreas abertas e nada*.

A categoria *amigos* ($f=4$) define-se pela citação de pessoas com quem tem bom relacionamento como o que mais gosta na escola. O acesso à *informática* ($f=1$) foi citado como o que mais gosta na escola por um estudante. Já a categoria *atividades e espaços relacionados ao estudo* ($f=2$) refere-se à citação de atividades e espaços relacionados ao estudo (biblioteca, disciplinas) como o que mais gosta na escola, porque

auxiliam na aprendizagem. *A quadra* ($f=4$) foi a categoria formada pela citação do espaço da quadra como o que mais gosta na escola, por ser o lugar que possibilita encontro e conversas com os amigos e a prática de atividades recreativas.

A categoria *áreas abertas* foi citada por um estudante ($f=1$), designando as áreas abertas da escola como preferidas (pátio, a frente da escola) pela possibilidade de conversar com os amigos e brincar. A categoria *nada* ($f=1$) também foi identificada, referindo-se às respostas nas quais o participante afirma não ter nada (nesse caso, nada de que goste na escola).

O lugar da escola que eu mais gosto é...

As respostas à sentença “*o lugar da escola que eu mais gosto é...*” evidenciou quatro possibilidades: *a quadra*; *áreas abertas*; *biblioteca* e *sala de aula*. *Quadra* foi a categoria definida pela citação da quadra como o lugar que mais gosta pela possibilidade de contato com os amigos, brincar, jogar bola. A frequência de respostas referentes a esse espaço ($f=10$) indica ser ele o preferido por parte dos alunos.

As demais *áreas abertas* da escola (pátio, a frente da escola) também foram citadas como preferidas, por representar a possibilidade de conversar com os amigos e brincar ($f=3$). A *biblioteca* ($f=1$) e a *sala de aula* ($f=1$) também foram mencionadas como lugares preferidos pelos alunos; o primeiro, por permitir ficar reservado, sozinho (a), e o segundo por representar a possibilidade de aprender.

Quando estou na escola, o lugar que menos gosto de ficar é...

A sentença “*quando estou na escola, o lugar que menos gosto de ficar é...*” buscou identificar qual o lugar que eles menos gostam de ficar quando estão na instituição. Nesse sentido, foram citados *banheiro*, *sala de aula*, *biblioteca* e *diretoria*.

O *banheiro* foi mencionado por dois estudantes ($f=2$), os quais o definiram como o lugar da escola que menos gostam devido à falta de higiene e ao mau cheiro. Já a *sala*

de aula foi o espaço mais citado ($f=5$), porque nela os alunos devem permanecer em silêncio e não têm espaço (exceto nos momentos de aulas das disciplinas que gosta). A fala de P4, 15 anos, sexo masculino, ilustra essa categoria:

Oxe, tem aula chata demais, quando a aula é boa é... quando o professor é bom né, fica brincando, é bom. Mas quando é tudo chato lá eu num gosto não. (...) Ai fica conversando com a pessoa né [o professor que é 'bom'] solta uma gracinha de vez em quando. Ai explica e o caba entende, que tem professor hoje em dia que não sabe ensinar, joga lá o livro lá, abre a página e o caba tem que fazê, né, sozim”.

Outro lugar citado pelos estudantes como o que menos gostam de ficar foi a *biblioteca* ($f=2$), pelo fato de não gostarem de livros. A *diretoria* também foi reportada ($f=2$), por ser representada como o lugar em que os alunos sofrem reclamações, conforme se observa na fala de P2, 14 anos, sexo masculino: “*A direção. Ir pra lá direto prejudica, né? Tipo assim, bagunça. O cara vai pa direção*”.

O que eu mais gosto de fazer na escola é...

A sentença “*o que eu mais gosto de fazer na escola é...*” permitiu a formação de quatro categorias: *conversar*, *atividades recreativas*, *estudar e participar de aulas prazerosas*. A categoria *conversar* foi definida pela citação da ação de conversar com os amigos como o que mais gosta de fazer na escola ($f=1$). Já a categoria *atividades recreativas* refere-se à citação de atividades esportivas, educação física, brincadeiras e tocar na banda marcial como o que mais gosta de fazer na escola, por possibilitarem diversão e descontração. Respostas que se incluem nesta categoria foram as mais citadas ($f=8$).

Estudar foi a segunda categoria mais evidenciada ($f=4$), definida pela citação de atividades de estudo como o que mais gosta de fazer na escola, por possibilitarem a

aprendizagem. A última categoria que emergiu com essa sentença foi *participar de aulas prazerosas* ($f=1$), definida pela citação de sentimentos associados ao bem estar ao participar de aulas cujo professor instiga nos alunos a vontade de participar e de aprender. A fala a seguir ilustra esta categoria: “*Amo aula de artes. Ela fala dum jeito que faz com que você queira aprender, prestar atenção. Uma das melhores professoras pra mim é ela.*” (P5, 15 anos, sexo feminino).

O que eu menos gosto de fazer na escola é...

A sentença “*o que eu menos gosto de fazer na escola é...*” evocou respostas que permitiram a formação de sete categorias: *bagunçar*, *brigar*, *copiar*, *recreação*, *estudar*, *participar de aulas que não gosta* e *não ter nada para fazer*.

A categoria *bagunçar* define-se pela citação do ato de *bagunçar* como o que menos gosta de fazer na escola, por ocasionar situações de conflito, tendo sido mencionado por três adolescentes ($f=3$). A categoria *brigar* ($f=1$) foi definida pela citação do ato de brigar como o que menos gosta de fazer na escola, por ocasionar situações que causam desconforto e mal estar. Já a categoria *copiar* ($f=1$) foi definida pela citação da ação de copiar como o que menos gosta de fazer na escola, devido ao cansaço ocasionado pela monotonia da atividade.

Recreação ($f=2$) foi também uma categoria nomeada através das respostas à sentença, tendo sido nomeada pela citação de momentos de recreação como o que menos gosta de fazer na escola (jogar futebol, momento do intervalo). Um estudante citou o ato de *estudar* como o que menos gosta de fazer na escola, por considerar cansativo e não prazeroso ($f=1$); dois estudantes declararam respostas que caracterizaram a categoria *participar de aulas que não gosta* ($f=2$), evidenciando sentimentos de incômodo ou mal estar na participação em aulas com disciplinas que não gostam e, por fim, dois estudantes citaram sentimentos de desconforto quando não há

nada para fazer, o que deu origem à categoria *não ter nada para fazer* ($f=2$). A categoria *participar de aulas que não gosta* pode ser ilustrada com a seguinte fala: “É, tipo assim, depende da hora, porque tem, tipo assim, quando a aula tá boa, num instante toca, mas quando a aula tá ruim... passa séculos pra tocar.” (P3, 13 anos, sexo masculino).

O professor ou professora que eu gosto faz...

A sentença “o professor ou professora que eu gosto faz...” permitiu a formação de três categorias: *boas explicações*, *atividades diversificadas* e *estabelece um bom relacionamento com os alunos*. No que se refere à categoria *boas explicações* ($f=2$), esta foi definida pela citação do fato de explicar bem, possibilitando aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos. Já a categoria *atividades diversificadas* ($f=3$) se refere ao fato de fazer atividades diferentes (aulas extraclasse, gincanas), tornando a aula mais prazerosa e motivando a participação. Quanto à categoria *estabelece um bom relacionamento com os alunos* ($f=9$), foi definida pela citação do fato de ter um bom relacionamento com os alunos, possibilitando o diálogo, momentos de descontração e diversão em sala de aula, instigando a vontade por aprender, tendo sido essa a categoria mais evidenciada nas respostas dos adolescentes, sendo exemplificada na fala a seguir:

Faz... com que eu queira gostar. Faz com que, assim, eu tenha mais vontade de fazê. (...) ela chama atenção, do jeito que ela fala, explica, assim, ela interage com a gente, é como se fosse um teatro a aula dela. Interessante. O trabalho que ela faz com a gente é bom (P5, 15 anos, sexo feminino).

O professor ou professora que eu não gosto faz...

Na sentença “o professor ou professora que eu não gosto, faz...”, as respostas dos adolescentes geraram cinco categorias: *não deixa falar*, *gera conflitos*, *muita atividade*, *não sabe*, *não tem um professor que não goste*.

A primeira categoria evidenciada, *não deixa falar* ($f=2$), foi definida pela citação

do fato de o professor não permitir a fala, impossibilitando a expressão dos alunos e o diálogo, como ilustra a fala de P4, 15 anos, sexo masculino: “*Faz eu ficar calado na sala de aula todinha. (...) Todo mundo, quem falá, ela fica tirando ponto lá, manda pra fora, aí eu fico lá, calado.*”.

A categoria *gera conflitos* foi definida pela citação de situações relacionadas a conflitos (brigar, reclamar, gritar com os alunos), o que impossibilita um bom relacionamento entre professores e alunos. Essa foi a categoria mais evidenciada nas respostas dos estudantes ($f=8$), como na que se segue: “*Ela, ela é dura, fala muito alto, num gosta de brincá, só sério mermo*” (P7, 14 anos, sexo masculino).

Muita atividade ($f=2$) foi a próxima categoria identificada. Ela foi definida pela citação do fato de passar muita atividade, o que torna a aula cansativa e não prazerosa. Foi nomeada ainda a categoria *não sabe* ($f=1$), definida quando o participante não sabe definir o que a sentença pede, e a categoria *não tem um (a) professor (a) que não goste* ($f=1$), definida quando o participante afirma não haver um (a) professor (a) que não goste.

O funcionário ou funcionária que eu gosto faz...

Quando indagados com a sentença “*o funcionário ou funcionária que eu gosto, faz...*”, as respostas dos alunos evidenciaram três categorias: *faz seu trabalho; dá atenção e trata bem*. A primeira categoria que emergiu com a sentença, *faz seu trabalho* ($f=3$), refere-se à citação e às atividades relacionadas à função do (a) funcionário (a). É exemplo deste tipo de resposta a fala de P1, 14 anos, sexo feminino: “*Fica vigiando os corredor, botando em ordem*”.

A segunda categoria *dá atenção* ($f=3$) foi definida pela citação de situações em que o (a) funcionário (a) é atencioso (a) com os alunos. Por sua vez, a categoria *trata bem*, a mais evidenciada nas falas ($f=7$), corresponde à citação de aspectos relacionados

ao bom tratamento dispensado por parte do (a) funcionário (a) (agradável, brinca com os alunos), como percebemos na fala de P10, 15 anos, sexo feminino: “*Que eu gosto? Num faz nada! (risos) Mas é... simpático comigo, né? Fala comigo, não é ignorante...*”.

O funcionário ou funcionária que eu não gosto faz...

Quando perguntados sobre o que faz o (a) funcionário (a) que não gostam, as respostas dos alunos permitiram a formação de quatro categorias: “*faz seu trabalho*”; “*gera conflitos*”; “*não dá espaço ao aluno*”; “*não tem um (a) funcionário (a) que não goste*”.

Assim como na questão anterior, um aluno respondeu essa sentença citando atividades ligadas à função desempenhada pelo (a) funcionário (a), caracterizando a categoria *faz seu trabalho* ($f=1$). A maioria das respostas ($f=6$) deu-se em torno da categoria *gera conflitos*, já definida na sentença que se refere ao professor ou professora que não gostam, designando a citação de situações relacionadas a conflitos (brigar, reclamar, gritar com os alunos) o que impossibilita um bom relacionamento.

A categoria *não dá espaço ao aluno* foi evidenciada na fala de três participantes ($f=3$), referindo-se a respostas que caracterizam o fato de não permitir autonomia aos alunos (fica vigiando, impede de falar com o diretor, não deixa ir ao banheiro nem beber água). Um aluno ($f=1$) afirmou não haver um (uma) funcionário (a) que não goste, configurando a categoria denominada *não tem um (a) funcionário (a) que não goste*.

As respostas dos adolescentes às sentenças referentes à escola evidenciam como o sentido dessa instituição é construído por eles. Todos os adolescentes se reportam à escola como uma instituição importante, capaz de contribuir com sua formação e possibilitar, através do estudo, ascensão social futura por meio de empregos dignos e qualificados. Esses dados estão de acordo com o que é identificado por Amparo et al. (2008) e Marques e Castanho (2011), que evidenciam, nos participantes de suas

pesquisas, a percepção de que a escola é importante e fundamental para a realização de seus desejos para o futuro, na medida em que o estudo representa a possibilidade de superar as condições de pobreza atuais.

É possível perceber ainda, nos dados da presente pesquisa, que os adolescentes, ao mesmo tempo em que concebem a escola como um lugar importante, como também o estudo e a aprendizagem formal, identificam as falhas da escola na garantia do direito a uma educação de qualidade, o que pode ser constatado, por exemplo, na citação de respostas que caracterizam a dinâmica das aulas como insatisfatória e a postura inadequada de alguns profissionais, além da falta de oportunidades para expressar-se e participar dos processos decisórios.

Esses aspectos também estão de acordo com os achados de Amparo et al. (2008) e Marques e Castanho (2011). De acordo com esta literatura, os estudantes relatam as deficiências do sistema escolar público, evidenciando a falta de aspectos estruturais, pouco investimento do professor (e também pouco investimento no professor), aulas cansativas e monótonas e distanciamento afetivo entre professores e alunos. Diante dessas constatações, os estudantes acabam assumindo para si a responsabilidade de obter êxito nos estudos através do esforço pessoal, quando, na verdade, o Estado tem a obrigação de oferecer ensino de qualidade (Constituição Federal, 2010; ECA, 2005; LDB, 1996).

Essa constatação reflete a internalização, pela sociedade, dos ideais capitalistas e da proposta do capital humano, concebendo a escola com um caráter redentor, além da necessidade do esforço pessoal para superar as dificuldades atuais e as deficiências do ensino e conseguir o que almejam (Frigotto, 1993, 2011; Lucena, 2003; Sposito, 2003).

Se vistas à luz dos postulados de Vigotski (2001, 1982/2004, 1934/2009), as respostas dos estudantes revelam a internalização, por eles, do *significado* construído e

generalizado pela sociedade a respeito da função da escola, convencionalmente estabelecida como uma instituição que representa a possibilidade de um bom futuro pela qualificação, através da educação formal, além de proporcionar o pleno desenvolvimento do cidadão, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal, 2010; ECA, 2005; LDB, 1996). Contudo, por tratar-se de um sistema dinâmico, no qual o afetivo e o intelectual se relacionam, os significados, socialmente estabelecidos, modificam-se pela vivência dos sujeitos e tomam uma forma singular, pessoal, que caracteriza o *sentido* (Vigotski, 2001, 1934/2009).

Isso se verifica no discurso dos participantes quando, apesar de expressarem o significado dado pela sociedade à escola, atribuem a ela um sentido baseado em suas vivências e necessidades expressas, por eles, no que diz respeito a fazer amizades, divertir-se, estabelecer relações sociais. Este aspecto revela-se como um ponto marcante no discurso dos participantes, tendo em vista que eles se referem às várias formas de vivência na escola como fatos perpassados pela importância atribuída ao bom relacionamento estabelecido com os outros, aos momentos de descontração e diversão e aos espaços da escola que propiciam esses aspectos.

Esse sentido é identificado, por exemplo, na consideração de que a escola é boa em virtude dos profissionais e amigos, seja porque realizam bem seu trabalho (no caso dos profissionais), seja porque possibilitam a experiência da amizade, da construção de vínculos afetivos e da diversão, o que leva os adolescentes a afirmarem que a escola é um local onde se sentem bem. O espaço da escola é revelado ainda como um local que possibilita o sentimento de proteção contra a violência existente no bairro. Ou seja, diante da falta de intervenção das políticas de segurança identificadas na caracterização da vulnerabilidade, a escola ganha também esse sentido, o de proporcionar essa

segurança que eles não têm onde residem.

O sentido atribuído à escola como um lugar favorável à criação e experiência de vínculos afetivos e diversão se caracteriza também na constatação das disciplinas que consideram mais fáceis e mais difíceis. As falas dos adolescentes revelam que algumas disciplinas são consideradas mais difíceis devido, principalmente, a dois fatores: o conteúdo difícil de compreender, por não ter relação com a realidade concreta deles, e a condução da aula, feita de maneira cansativa, monótona e por professores que, apesar do domínio do conteúdo, não estabelecem uma relação amigável e simpática com os alunos.

Por outro lado, as disciplinas citadas com maior frequência como mais fáceis (história, ciências e artes) foram reportadas como disciplinas cujos conteúdos são interessantes, têm mais proximidade com suas vidas e a aula é conduzida de forma prazerosa e motivadora. Esses fatores se relacionam com o espaço da sala de aula ter sido reportado em um maior número de vezes como o local que menos gostam quando estão tendo aulas de disciplinas que não lhes agradam, ou seja, disciplinas muitas vezes ministradas por professores que são caracterizados pelos adolescentes como “duros”, que “não deixam falar”, “que não dão um sorriso”. Por outro lado, afirmam que a sala de aula se torna um lugar que gostam se estão tendo aulas de disciplinas que lhes agradam, caracterizadas, na maioria dos discursos, como aulas em que os professores brincam, “fazem atividades diferentes”, estabelecem um bom relacionamento com os alunos.

A valorização da experiência de vínculos afetivos proporcionados pela vivência na escola é reafirmada e evidencia-se nas respostas que se referem aos professores e funcionários que gostam e que não gostam. De acordo com os participantes, os professores e funcionários que eles mais gostam são aqueles que, em geral, estabelecem

um bom relacionamento com os alunos, tratam bem e são atenciosos. Por outro lado, relataram não gostar, principalmente, daqueles professores e funcionários que geram conflitos.

Da mesma forma, os adolescentes se referem aos amigos e ao espaço da quadra como aquilo que mais gostam na escola, remetendo à importância que atribuem aos vínculos afetivos, encontros, conversas e divertimento. O fato de a quadra ter sido mencionado com maior frequência como o espaço da escola que mais gostam revela também o sentido atribuído à escola como um local que propicia o divertimento, o encontro com os amigos, a brincadeira, o que se confirma na constatação de que as atividades recreativas constituem aquilo que mais gostam de fazer na escola, por favorecer a diversão e a descontração. Esse fato pode revelar ainda que, não tendo acesso a equipamentos e outros meios de acesso ao lazer e à cultura, por exemplo, os adolescentes reportam à escola a possibilidade de divertir-se e cultivar os relacionamentos.

Esses aspectos corroboram com os dados de Carbone e Menin (2004), os quais destacam que, ao se referirem aos aspectos positivos da escola em que estudam, os alunos de escolas públicas focalizam os relacionamentos interpessoais e as possibilidades de divertimento. Peters et al. (2006) também abordam sobre o sentido da escola aqui revelado, quando observam que as idas e vindas das crianças e adolescentes em relação à escola ocorrem como manifestação do desejo de estar com o outro, significa a descoberta da importância do outro em sua constituição pessoal enquanto sujeito. Portanto, o espaço escolar torna-se representativo de um grande contexto que envolve a cultura, o pensamento e as possibilidades de ser sujeito de sua própria história, a partir da sua constituição social.

Entretanto, a função educativa e cultural da escola coexiste com um sistema

político, econômico e social que se contrapõe ao objetivo da construção da autonomia. Ela é marcada pelas desigualdades sociais que perpassam a sociedade como um todo e é depositária de interesses elitistas. Assim, os interesses, os pensamentos e os sentimentos das pessoas são colocados em segundo plano, contribuindo para a cristalização das desigualdades e exclusões (Peters et al., 2006).

Isso se reflete, por exemplo, nos discursos dos adolescentes que evidenciam a falta de espaço para se expressar, opinar, questionar e participar das decisões, como pode-se observar na fala de P7, 15 anos, sexo masculino: *“É tudo silêncio, num pode fazê nada. Tem até câmara agora. (...) Ficá em silêncio, num bagunçá, num fazê nada, só prestá atenção.”* Ademais, falas como essas levam-nos a inferir que a referida escola não possibilita espaços que favoreçam a autonomia dos sujeitos, nos quais eles possam se colocar como atores no seu próprio mundo.

Esse fator se coaduna com dados de Carbone e Menin (2004), que constataram algumas formas de injustiças na escola, geralmente relacionadas à falta de um diálogo satisfatório entre profissionais e alunos, denotando uma relação vertical na qual algumas figuras detêm um poder que não deve ser questionado. Isso contradiz o artigo 26 do Estatuto da Juventude, que assegura aos jovens o direito à participação efetiva na construção das propostas pedagógicas.

Esse panorama que constitui o sentido dado pelos adolescentes à escola corrobora o que é apontado pela categoria sentido nesta dissertação, nos aspectos já sinalizados até aqui, mas também no que diz respeito à abrangência de aspectos tanto cognitivos, quanto afetivos na composição desse sentido. O sentido envolve os aspectos cognitivos porque origina-se no significado e com ele se materializa, se objetiva; quanto aos aspectos afetivos, fazem parte da reorganização que o sujeito faz do significado a partir da sua história pessoal, das suas vivências e necessidades (Santos, 2010).

4.3.2 A maneira que a escola lida com os adolescentes, na concepção deles.

A forma de agir da escola com os adolescentes, na visão deles, foi identificada a partir das seguintes sentenças: “*a escola age comigo como se eu fosse...*”; “*eu gostaria que a escola agisse comigo como se eu fosse...*”; “*quando eu me chateio com algo na escola, eu...*”.

A escola age comigo como se eu fosse...

A sentença “*a escola age comigo como se eu fosse...*” evidenciou respostas que deram origem a seis categorias: *uma pessoa normal*, *um estudante*, *um bebê*, *uma qualquer*, *um filho* e *bandido*. A categoria *uma pessoa normal* ($f=4$) refere-se à afirmação de que se sente tratado como uma pessoa normal, da forma como acha que uma pessoa deve ser tratada. A fala de P6, 15 anos, sexo masculino, ilustra essa categoria: “*Uma pessoa normal. Age normal [a escola], converso com um, converso com outro, num tem esse negócio de marcação*”.

A segunda categoria, *um estudante* ($f=3$), define-se pela afirmação dos adolescentes de que se sentem tratados como estudantes, pois são levados a desempenhar os papéis e funções que se espera que um estudante realize (aprender, fazer atividades, respeitar os professores), sendo exemplificada pela seguinte fala: “*Estudante. Todos os menino que vem pra aqui qué estudá, num tem? Aí, a escola faz que a gente vá estudá e qué estudá. [Pesquisadora: Mas, o que pra você é ser estudante?] Fazê as atividade, é, respeitá os professores e aprendê.*” (P7, 15 anos, sexo masculino).

A categoria *um bebê* ($f=1$) foi definida pela afirmação do participante que se sente tratado de maneira infantil, ingênua, incompatível com a sua idade. Já a categoria *uma qualquer* ($f=1$) foi definida pela afirmação de que se sente tratada como uma qualquer, por não poder questionar as regras existentes. A categoria *um filho* ($f=2$)

refere-se à citação de que se sente tratado como um filho, pois recebe conselhos, ajuda, é bem tratado.

Finalmente, a categoria *bandido* ($f=1$) foi definida pela citação de que se sente tratado como bandido, devido a situações de desrespeito por parte da escola (humilhações e preconceito com o bairro que mora), como se verifica na fala do participante: “*Fica desrespeitano a pessoa, se humilhamo, de vez em quando trata a pessoa como bandido. Eu num gosto não.* [Pesquisadora: Em que momentos você percebe isso?] *Quando fica falano do bairro da gente, num sei de quê, que lá num sei quê, pros professor*”. (P12, 15 anos, sexo masculino).

Eu gostaria que a escola agisse comigo como se eu fosse...

Os estudantes foram indagados também com a seguinte sentença: “*eu gostaria que a escola agisse comigo como se eu fosse...*”, cujas respostas deram origem às seguintes categorias: *cidadão de bem, gente, uma autoridade, inteligente, um pré-adolescente e já age como gostaria.*

A primeira categoria evidenciada foi *cidadão de bem* ($f=4$). Esta define-se pela citação do desejo de ser tratado como um cidadão de bem, com respeito e sem preconceitos com relação ao bairro em que moram. O discurso de P6, de 15 anos, sexo masculino, ilustra bem essa categoria, expressando seu desejo de ser tratado como uma pessoa de bem:

Num tivesse... Num ligasse por que, pro bairro que a pessoa mora. Uma professora mermo na sala diz quem tem o cabelo igual o meu, coisado, como fosse moicano, diz que era, pra ela era maconheiro, num sei o quê, falô com ignorância (...) eu num sô nenhum maconheiro, eu só vô da escola pra casa, de casa pra banda (...) eles num tão, eles moram noutros bairros, eles num conhecem o bairro da pessoa. Aí acham que esse bairro da pessoa é violento, só

por que aconteceram uns fatos aqui (...).

A categoria *gente* ($f=3$) refere-se ao desejo de serem tratados como gente, com mais carinho e respeito, não serem tratados mal. A categoria *uma autoridade* ($f=1$) revela o desejo ser tratada como se fosse uma autoridade, com direito de se expressar e tomar decisões. A categoria *inteligente* ($f=2$) corresponde ao desejo de ser tratado como uma pessoa inteligente, com capacidade de tirar boas notas e passar de ano. Um dos estudantes, que outrora afirmou se sentir tratado como um bebê, afirmou como resposta a essa sentença que gostaria de ser tratado como um pré-adolescente, de forma adequada com a idade que tem hoje, configurando a categoria *um pré-adolescente* ($f=1$). Apenas uma participante afirmou que a escola já age da forma como gostaria de ser tratada, configurando a categoria *já age como gostaria* ($f=1$).

Quando eu me chateio com algo na escola, eu...

A última sentença do bloco que se refere às preferências e desejos foi “*quando eu me chateio com algo na escola, eu...*”, cujas respostas deram origem a quatro categorias: *fico quieto*; *fico bravo* (a); *reajo*; *fico sozinho* (a). No que se refere à categoria *fico quieto* ($f=6$), ela recebeu essa nomenclatura por expressar respostas relacionadas ao fato de não reagir quando algo causa chateação (fica calado, respira fundo, se segura). Já a categoria *fico bravo* (a) ($f=3$) diz respeito à citação de sentimentos relacionados à raiva, aborrecimento, vontade de brigar. A categoria *reajo* ($f=1$) se explicita pela citação de vingança como reação quando algo causa chateação e a categoria *fica sozinho* (a) ($f=2$) se define pela citação da busca por ficar sozinho (a) quando algo causa chateação.

A concepção dos adolescentes sobre a maneira de agir da escola com eles revela que a maioria deles se sente tratada como consideram que se deve tratar um estudante em ambiente escolar. Isso é o que se evidencia nas categorias *uma pessoa normal* e *um*

estudante. Quanto a isso, eles se reportam ao fato de que são levados a desempenhar os papéis que se espera de um estudante, tais como aprender, fazer atividades, respeitar. Este aspecto mais uma vez evidencia que os estudantes adotam para si a responsabilidade de se esforçar para desempenhar tais papéis sem, no entanto, ter o direito de se expressar e contestar aquilo que não concordam (Carbone & Menin, 2004).

Isso demonstra a concepção de educação enquanto capital humano, destacada por autores como Frigotto (2011) e Sposito (2003) a respeito da crença na responsabilidade individual e esforço pessoal para superar as dificuldades e melhorar as condições de vida, a despeito da organização social e das relações de poder.

Há ainda aqueles estudantes que se sentem tratados como filhos, tendo em vista que recebem conselhos e ajudas, conforme verificado nas falas dos participantes. Esse aspecto remete ao fato de que os direitos de cidadania, tais como o acesso à escola, são muitas vezes concebidos como uma espécie de favores destinados àquelas pessoas que não têm como pagar por esse acesso.

Esses dados revelam que, apesar de serem considerados jovens que trazem problemas para a escola, conforme os critérios pré-estabelecidos para participação na pesquisa, ainda há um investimento por parte da escola no sentido de disciplinar, docilizar, uma vez que utilizam aquele espaço. Portanto, há o interesse de que eles sejam formados para atender às expectativas sociais. Em contrapartida, há aqueles jovens que já foram excluídos do espaço escolar, para os quais não existem esforços nem investimento.

É importante destacar também uma das categorias evidenciadas com essa sentença, a qual, apesar de ter sido reportada por apenas um participante, tem conteúdo significativo em termos da consideração da vulnerabilidade. Trata-se da categoria *bandido*, que reflete a indignação do participante frente às situações de preconceito e

desrespeito a que a escola lhe expõe.

O fato de pertencer a um lugar de moradia, muitas vezes perpassado por situações de violência, incute nas pessoas uma identidade carregada de preconceitos. No entanto, os próprios jovens não tomam para si essa identidade e evidenciam em seus discursos uma situação de vulnerabilidade em que a própria escola os coloca, à medida que não leva em consideração suas escolhas, sentimentos e potencialidades. Ademais, considera-os como criminosos em potencial. Esse aspecto fere o que está disposto no art. 22 do Estatuto da Juventude, que assegura a preservação das diferenças culturais e as especificidades de cada grupo social pelas instituições educacionais.

Remetendo à concepção de vulnerabilidade adotada, no que diz respeito à dimensão institucional, considera-se fundamental que as diversas instituições que fazem parte da vida dos indivíduos, dentre elas a escola, atuem como elementos que não venham a reproduzir e agravar as situações dadas de vulnerabilidade (Ayres et al., 2006). Esse aspecto, contudo, evidencia-se de forma contrária no contexto em questão, revelando que a escola tem sido também uma instituição produtora de vulnerabilidade. Isso evidencia, portanto, as atitudes da sociedade de um modo geral com relação a esses estudantes, ou seja, atitudes no sentido de perpetuação das desigualdades sociais, conforme se constata também em Sant’Ana (2005), quando afirma que a escola é um porta-voz das condutas da sociedade.

É possível verificar, então, que a escola evidencia certa dualidade, ora tratando os estudantes com tutela, fazendo-os se sentirem como “filhos” ao lhe devotarem conselhos e ajudas afetivas e morais, ora perpetuando as desigualdades que perpassam a vida de sujeitos já marcados pela exclusão social. Os jovens evidenciam, portanto, a falta de um espaço propício para a criação, a emancipação, o que não é possível em um contexto de tutela. Esse aspecto remete ao que é abordado por Sposati et al. (2010), os

quais destacam que, na maioria das vezes, a exclusão social é tratada de modo residual, no sentido de propor algumas melhorias no grau da exclusão sem, no entanto, almejar a obtenção da inclusão.

No que se refere ao modo como gostariam que a escola lhes tratasse, a maioria dos adolescentes retratou o desejo de serem tratados com respeito e dignidade, como verificado nas categorias *cidadão de bem* e *gente*. Isso evidencia que, em geral, embora não identifiquem de forma negativa a forma como são tratados, os adolescentes não se sentem satisfeitos com o tratamento recebido (com exceção de apenas uma participante que declarou ser tratada como gostaria).

Quando se referem ao que fazem quando se chateiam com algo na escola, a maioria dos participantes declarou não reagir, como se verifica na categoria *fico quieto*, o que inclui “ficar calado”, “respirar fundo”, “se segurar”. Alguns participantes declararam experimentar sentimentos de raiva, aborrecimento e vontade de brigar nos momentos em que se chateiam com algo na escola, e outros afirmaram que buscam ficar sozinhos, tendo apenas uma pessoa declarado reagir de alguma forma, afirmando que busca se vingar quando algo lhe causa chateação. Esse aspecto, embora não se refira diretamente ao tratamento recebido pela escola, foi incluído aqui por relacionar-se indiretamente com a forma como a escola lida com os adolescentes. Algumas falas revelam que, mesmo em situações de raiva e vontade de reagir, os adolescentes preferem “se segurar” para não sofrerem retaliações por parte da escola. É o que pode ser identificado, por exemplo, na fala de P5, 15 anos, sexo feminino:

Respiro fundo, mais nada. Eu penso que se eu for fazer alguma coisa assim, mais séria, pode me prejudicar, eu posso perder pontos, eu posso perder nota, eu posso ser suspensa, essas coisa, e nesse momento eu num to em condição de pelo menos perder nem que seja um ponto. Então eu tenho que pensar nisso

também, né, eu penso no final do ano. Não me reprovar. Aí eu prefiro respirar (...).

Esse aspecto relaciona-se com a imposição de um poder vertical aos estudantes por parte de figuras que o representam, bem como a utilização de mecanismos de controle, sem que haja a prática do diálogo, da cooperação e da possibilidade de acordos, como já verificado por Carbone e Menin (2004). Estes apontam, inclusive, a atribuição de conceitos e notas de forma punitiva, configurando-se como uma forma de injustiça na escola, o que se verifica também nos dados do presente estudo.

Diante de um ambiente cujas regras são impostas, a criação de mecanismos por parte dos estudantes para driblar essas regras apresenta-se como uma forma de obter voz, de modo que lançam mão de estratégias outras, tais como as situações consideradas de indisciplina e, desse modo, passam a ser considerados como alunos problema.

4.3.3 As expectativas dos adolescentes com relação à escola.

As expectativas que os adolescentes têm com relação à escola foram investigadas através das seguintes sentenças: “*eu queria que na escola tivesse...*”; “*eu queria que na escola eu pudesse fazer*”; “*para o meu futuro eu desejo...*”; “*para que eu consiga isso, a escola...*” e “*para conseguir isso, eu...*”.

Eu queria que na escola tivesse...

Com relação à sentença “*eu queria que na escola tivesse...*”, foram identificadas seis categorias: *mais diversão*, *mais acesso à informática*, *cursos*, *campo de areia*, *nada* e *não sabe*. Ao serem indagados, três participantes ($f=3$) responderam à questão citando o desejo de que haja mais momentos que possibilitem diversão, originando a categoria *mais diversão*. Já a categoria *mais acesso à informática* ($f=3$) refere-se ao desejo de que haja mais momentos que possibilitem o acesso a equipamentos de informática e à internet.

A categoria *cursos* ($f=2$) foi definida pela citação do desejo de que haja cursos diversificados na escola (cursos de informática, cursos profissionalizantes). Os adolescentes deixaram claro ainda seu desejo de que haja um campo de areia para possibilitar a prática de diversos esportes, originando a categoria *campo de areia* ($f=2$). As categorias *nada* ($f=1$) e *não sabe* ($f=1$) referem-se à resposta de que não queria mais nada na escola e de que não sabe responder, respectivamente.

Eu queria que na escola eu pudesse fazer...

Com relação à sentença “*eu queria que na escola eu pudesse fazer...*”, as respostas possibilitaram as seguintes categorias: *comportar-se livremente*, *divertir-se*, *trabalhar*, *cursos* e *nada*. A categoria *comportar-se livremente* ($f=6$) tange a respostas que caracterizam o desejo de agir com mais liberdade na escola (ouvir música, atender o celular, sair da sala conversando, namorar, fazer o que quiser). A categoria *divertir-se* ($f=3$) refere-se à citação de situações que caracterizam o desejo de momentos de diversão na escola. Já a categoria *trabalhar* ($f=1$) expressa o desejo de poder desenvolver alguma função caracterizada como trabalho na escola em que estuda.

A categoria *cursos* ($f=1$) mais uma vez aparece e evidencia o desejo de que haja cursos diversificados na escola (cursos de informática, cursos profissionalizantes), a fim de complementar a formação. A categoria *nada* ($f=1$) também foi mencionada, pois a participante declarou não haver nada que queria na escola que esta já não tenha.

Para o meu futuro eu desejo...

Com a sentença “*para o meu futuro, eu desejo...*”, obtiveram-se as seguintes categorias: *ter um bom emprego*, *felicidade* e *ter uma profissão*. A categoria mais evidenciada nas respostas dos participantes diz respeito à primeira, *ter um bom emprego* ($f=7$), seguida da categoria *felicidade* ($f=5$), que caracteriza o desejo por felicidade como resultado de conquistas diversas (constituir família, ter paz, ter amor, ter uma

casa). A última categoria formada a partir dessa primeira sentença foi *ter uma profissão* ($f=4$), definida pela citação do desejo de fazer cursos (superiores ou profissionalizantes) e exercer uma carreira.

Para que eu consiga isso, a escola...

A sentença “*para que eu consiga isso, a escola...*” gerou como categorias: *tem que disciplinar, deveria oferecer cursos, tem que auxiliar, tem que ensinar*. A categoria *tem que disciplinar* ($f=1$) define-se pela afirmação de que a escola deve passar regras aos alunos e ensinar a disciplina. Já a categoria *deveria oferecer cursos* ($f=6$) explicita mais uma vez o desejo de que a escola ofereça cursos, além das aulas regulares, para auxiliar na formação (curso de português, curso de informática, curso de bombeiro e policial). A categoria *tem que auxiliar* ($f=2$) expõe o desejo de que a escola ofereça auxílio de ordem afetiva, com orientações e compreensão, e a categoria *tem que ensinar* ($f=3$) define-se pela afirmação de que a escola deve proporcionar uma formação de qualidade aos alunos.

Para conseguir isso, eu...

A última sentença que os adolescentes participantes da pesquisa responderam foi “*para conseguir isso, eu...*”. As respostas a essa sentença ocasionaram duas categorias: *tenho que respeitar as regras da escola e tenho que estudar*.

A categoria “*tenho que respeitar as regras da escola*” foi mencionada por um dos adolescentes ($f=1$), definida pela citação da necessidade de respeitar as regras da escola e ter disciplina para conseguir alcançar os objetivos que tem para o futuro. A categoria mais citada pelos estudantes ($f=11$) foi *tenho que estudar*, revelando a convicção da necessidade de estudar para conseguir o que almeja no futuro.

Diante das categorias formadas referentes às expectativas dos adolescentes, mais uma vez evidencia-se o desejo dos participantes de vivenciar momentos de diversão na

escola, além de mais acesso às tecnologias (informática e internet). Com isso, verifica-se a necessidade de que a escola se coloque também como um espaço de lazer, de convivência, de sociabilidade. É interessante verificar que eles enfatizam também a vontade de fazer cursos na escola, que possibilitem a complementação da formação que recebem pelo ensino regular. Esses cursos (cursos de informática, cursos profissionalizantes) reforçam o desejo de ter uma boa formação, a fim de facilitar o acesso ao mercado de trabalho.

Para que consigam essa formação e a posterior inserção no mercado de trabalho, os adolescentes consideram que a escola tem sua participação. Quanto a isso, eles se referem, em sua maioria, ao desejo de que a escola ofereça cursos profissionalizantes para auxiliá-los nessa busca por emprego, além de proporcionar um ensino regular de qualidade. Isso nos revela que, para os adolescentes, a formação oferecida pela escola não é suficiente para garantir-lhes a qualificação exigida pelo mercado de trabalho, levando-os a buscar em cursos profissionalizantes essa garantia, muitas vezes tendo que deslocar-se para longe de suas residências na busca por esses cursos. Esse aspecto leva a refletir também sobre a importância de a escola investir e propiciar meios para a formação de projetos de vida a ela vinculados, de modo que os estudantes tenham a possibilidade de projetar seu futuro profissional sem que seja necessário abrir mão de uma educação para a cidadania.

Esse panorama corrobora o que é descrito por Marques e Castanho (2011). Esses autores destacam que, embora reconheçam a importância da escola em suas vidas, os estudantes revelam que a mesma não tem sido satisfatória na efetivação do direito a uma educação de qualidade.

É necessário enfatizar ainda que alguns desses adolescentes ressaltam o desejo de concluir um curso superior. Esse fato já foi apontado também por Alberto (2002) e A.

Silva (2009), que destacam os desejos de crianças e adolescentes trabalhadores em ter uma profissão que lhes proporcione melhor qualidade de vida.

Não obstante considerem o papel da escola na realização de suas aspirações de melhoria de vida, os adolescentes enfatizam também aquilo que eles precisam fazer para conseguir chegar aonde querem. Quanto a isso, a grande maioria dos participantes (11) declarou que precisa estudar para tal, como se verifica na categoria *tenho que estudar*.

Evidencia-se, mais uma vez, o ideário do capital humano sobre a crença no esforço próprio como única via de acesso a melhores condições de vida, considerando-se como fracassados aqueles que não conseguem espaço no mundo competitivo, havendo, pois, um deslocamento do eixo coletivo para a responsabilização do indivíduo (Frigotto, 1993, 2008, 2011; Sposito, 2003). A importância atribuída aos cursos profissionalizantes revela também a ênfase dada pelo Estado brasileiro à necessidade da formação da juventude pobre para o trabalho (Sposito & Carrano, 2003), revelando que essa é a educação reservada para as camadas pobres da população, em detrimento de uma educação para a cidadania (Frigotto et al., 2005).

O panorama construído até aqui, a partir dos dados obtidos no estudo, permite verificar que os estudantes adolescentes internalizam o significado construído socialmente a respeito da escola, ou seja, de que ela é um espaço que representa a possibilidade de estudar, aprender e ascender socialmente através de um bom emprego que um estudo adequado lhes pode possibilitar. Esse significado, baseando-se na compreensão de mundo e nas vivências concretas dos sujeitos, é enriquecido pelos conteúdos que o mesmo desperta na consciência dos adolescentes e ganha uma roupagem mais ampla, carregada de motivos e necessidades: o *sentido*. Aquele significado, então, amplia-se, adquire uma variedade de conteúdos originados na consciência. Ele (o significado) é apenas “uma pedra no edifício do sentido” (Vigotski,

1934/2009, p. 465).

Concebida socialmente enquanto espaço de formação, de educação, o sentido que a escola assume para os adolescentes abordados nesta dissertação nasce desse significado, mas não se restringe a ele. É um sentido rico, amplo, tal como Vigotski (2001, 1982/2004, 1934/2009) concebe essa categoria. Os adolescentes enfatizam a necessidade e a importância da educação formativa, desejam-na e esperam conseguir empregar esforços para tal. Contudo, desejam e necessitam que ela seja permeada pela formação de vínculos, pela experiência da amizade e da diversão. O sentido construído por esses adolescentes indica que só a educação formal, a transmissão de conhecimento, não basta. Eles esperam que o conteúdo transmitido tenha relação com suas vidas e que o processo de ensino aprendizagem seja perpassado pelo diálogo, pela cooperação, pela construção de laços afetivos entre profissionais e alunos e entre os próprios alunos. Esses estudantes desejam ter espaço para se expressar, criar e participar das decisões de sua escola. Desejam ainda que o cotidiano dessa instituição não seja marcado pela monotonia, mas pela descontração.

Diante desse sentido apreendido através das falas dos adolescentes, considera-se a relevância de que os estudos e as iniciativas políticas no âmbito educacional contribuam para uma reflexão em torno da necessidade de uma nova configuração da escola. Para que seja de qualidade, considera-se aqui que essa instituição necessite empregar esforços para adequar seu contexto à realidade da vida dos sujeitos que a utilizam, para o que se torna fundamental considerar o ponto de vista deles, concebendo-os como atores e como sujeitos de direitos.

Considerações finais

A partir dos dados obtidos e discutidos nesta dissertação, foi possível compreender que os adolescentes que vivem em contexto de vulnerabilidade constroem um sentido próprio para a escola, baseado nas condições concretas de vida, nas suas necessidades e desejos.

No que tange ao contexto de vulnerabilidade onde vivem, observa-se que a caracterização feita com base nas falas dos participantes evidencia um local carente de aspectos estruturais que propiciem qualidade de vida aos cidadãos, tais como: infraestrutura adequada, acesso e qualidade do acesso a equipamentos sociais (saúde, lazer, cultura, esportes), oportunidades para a juventude e segurança, esta última propiciando a existência de vários tipos de violência. Esses aspectos refletem um contexto perpassado por desigualdades sociais, onde se verifica a omissão do Estado na garantia dos direitos dos cidadãos, implicando, assim, em condições de vida precárias.

Neste cenário, verifica-se a inserção de alguns dos participantes no trabalho precoce em alguns momentos de suas vidas, a fim de auxiliar e contribuir no sustento da família e para satisfação de suas necessidades pessoais. Foi possível perceber também a inserção das figuras adultas, responsáveis pelos adolescentes, em trabalhos cujas funções, em geral, exigem pouca qualificação, além de serem mal remuneradas, exigindo a busca por outras estratégias para garantir a satisfação das necessidades básicas das famílias, tais como programas assistenciais, pensões, aposentadorias e apoio familiar.

Quanto à estrutura familiar, identificou-se a existência de arranjos familiares diversificados, indicando que tais famílias não são fruto de normas determinadas, mas constituem-se a partir de negociações entre os próprios membros. Essas constroem suas

próprias estratégias de vida, pautadas nas suas necessidades, desejos, mas perpassadas pelas condições sociais de desigualdades e injustiças.

As condições de vida evidenciadas, nesse contexto de vulnerabilidade dos participantes, implicam diretamente na constituição do significado e do sentido que eles atribuem à escola. O significado, incorporado de uma sociedade capitalista que dita a obrigação do esforço pessoal para ascender socialmente, leva-os a considerar a escola como primordial para estudar, aprender e ter um bom futuro. Contudo, suas necessidades, seus desejos e suas condições de vida os conduzem a um sentido que os fazem referir-se a uma escola que serve também para encontrar os amigos, para fazer novas amizades, para brincar e praticar esportes, ou seja, possibilidades que lhes faltam no local onde residem. A escola, para eles, serve para estudar também, para aprender, mas não com imposições, cobranças, desrespeitos e conflitos, e sim através do bom relacionamento entre profissionais e estudantes, do cultivo de vínculos afetivos, através de um ambiente que seja perpassado mais por descontração, cooperatividade e acordos, e menos por tensões e proibições das quais eles não sabem sequer o motivo.

Os participantes atribuem a essa instituição o caráter formador, capaz de proporcionar um ensino de qualidade e disciplina para que eles possam, futuramente, ter a vida que sonham, qual seja, uma vida digna, que lhes possibilite realizar seus desejos de felicidade expressos na forma de um bom emprego, uma casa boa, um carro, uma família, caracterizados, muitas vezes, como produto de “boa sorte”.

Esses meninos e meninas revelam claramente o seu desejo de ter uma vida confortável, condicionando essa vida a um bom emprego no futuro que lhes garanta tal conforto. Esse bom emprego, por sua vez, está para eles ligado a um bom estudo hoje, aos seus imensos esforços para tirarem boas notas, serem bons alunos, o que muitas vezes significa (conforme os relatos) violentarem suas vontades de criar, de opinar, de

questionar, de sorrir, de se divertir, em virtude da necessidade de se adequar ao sistema imposto, às regras, à disciplina, tendo em vista o bem maior que almejam, ou seja, o emprego dos seus sonhos.

Contudo, os adolescentes não evidenciam essa necessidade de submissão sem indignação, pois expressam nas respostas aos instrumentos a repulsa a ações de desrespeito e humilhação que muitas vezes sofrem por parte da sociedade e, particularmente, por parte da escola. Deixam claro que percebem a figura ausente do Estado na garantia de seus direitos, confirmam que muitas das exigências da escola são desnecessárias e que eles querem ter vez e voz para participar de decisões e contribuir na construção das relações estabelecidas.

Nesse sentido, para que seja possível a formação de atores sociais, que intervenham no mundo através da ação, possibilitando o processo de libertação de seu grupo, é necessário que se criem espaços que favoreçam a autonomia dos sujeitos, nos quais eles possam atuar através da práxis, unindo reflexão e ação sobre o mundo. É isso que eles desejam, mas constataam a falta de oportunidades e vêem como única alternativa para suas vidas tentar conseguir um bom futuro através de seus méritos. Ou ainda, para aqueles que não conseguem se adequar, conformar-se com trabalhos precários em termos de qualificação e remuneração, ou até mesmo enveredar pelos caminhos da marginalidade, o que foi apontado por alguns adolescentes como o caminho seguido por muitas pessoas que eles conhecem.

Cabe destacar que essa percepção da necessidade de esforço pessoal não implica em resignação por parte dos adolescentes. Foi possível perceber, no processo de coleta de dados, que todas essas evidências feitas por eles se configuravam como um pedido de socorro, como se a presença de alguém que escutava suas opiniões representasse a possibilidade de alguém que, com direito à voz, falasse por eles e expressasse seus

desejos e necessidades, os quais a todo o momento são ditos de diversas formas, mas não são ouvidos nem compreendidos.

Diante dessas considerações, podemos afirmar que esse estudo trouxe algumas compreensões que transcenderam os objetivos iniciais, sobretudo no que se refere à vulnerabilidade: além da vulnerabilidade que vivenciam em termos de condições de vida, pudemos identificar uma vulnerabilidade imposta pela própria escola, na medida em que esta desconsidera essas mesmas condições de vida, exigindo muitas vezes comportamentos e uma disciplina que não condiz com o que construíram através das suas vivências. Além disso, a escola torna-se produtora de vulnerabilidade ao tratar os adolescentes com desrespeito, associando suas condições de vida à suposição de serem criminosos em potencial.

Desse modo e diante de tantos debates atuais sobre os desafios vivenciados pela escola, esta dissertação buscou focar no ponto de vista dos estudantes adolescentes, considerando que os mesmos são sujeitos de direitos, tendo muitas vezes esses direitos negados e desrespeitados, em virtude da concepção hegemônica da adolescência como um período de crises, rebeldia e contestação vazia. Procurou-se, por outro lado, através desse trabalho, contribuir para a superação dessa concepção, a fim de valorizar os sentidos criados por esses sujeitos como aspectos importantes para a construção de uma escola que não seja destoada das condições de vida dos sujeitos. E, por consequência, uma escola de qualidade.

Almeja-se ainda, através desse trabalho, contribuir para a psicologia social no âmbito das políticas públicas que tratem das questões aqui abordadas, buscando-se avançar no sentido de não culpabilizar os sujeitos das classes desfavorecidas pelo fracasso escolar ou pelas situações de risco, mas atuar de modo a garantir seus direitos.

Referências

- Aberastury, A. (1980). *Adolescência*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Aberastury, A., & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Abramo, H. W. (2008). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Eds.), *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional* (pp. 37-72). São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.
- Acta Final da Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes. (2005). Recuperado de http://www.crin.org/docs/FileManager/ibero_american_convention_youth.pdf
- Alberto, M. F. P. (2002). *A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa (PB)*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Alberto, M. F. P., Nunes, T. S., Cavalcante, C. P., & Santos, D. P. (2005). *O Trabalho Infantil Doméstico em João Pessoa- PB: Um diagnóstico rápido à luz das piores formas de trabalho infantil*. João Pessoa, PB: OIT.
- Alberto, M. F. P., Santos, D. P., Leite, F. M., Lima, J. W., & Wanderley, J. C. V. (2011). O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. *Psicologia &*

Sociedade, 23(2), 293-302. Recuperado de
<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a10v23n2.pdf>

Alves, P. B. (1998). *O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1890/000222267.pdf?sequence=1>

Alves, P. B. (2002). *Infância, tempo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua: as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2554/000372073.pdf?sequence=1>

Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardenas, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 69-88. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a06.pdf>

Andrada, C. F. (2010). A vida é trabalho. In M. H. S. Patto (Ed.), *A cidadania negada: Políticas públicas e formas de viver* (pp. 29-34). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Araújo, C. (2001). As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 141-160. Recuperado de
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a10v27n1.pdf>

Associação Americana de Psicologia. (2010). *Publication: Manual of the American Psychological Association*. (6th ed.). Washington, DC: Author.

Associação Municipal de Assistência Social. (1995). *Famílias de crianças e adolescentes: Diversidade e movimento*. Belo Horizonte, MG: Autor.

Ayres, J. R. C. M. (1996). O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser: A vulnerabilidade como eixo de avaliações de ações preventivas do abuso de drogas, DST e AIDS entre crianças e adolescentes. *Ideias/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação*, 29, 15-25. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_29_p015-024_c.pdf.

Ayres, J. R. C. M., Calazans, G. J., Saletti, H. C., Filho, & França, I.,-Júnior, (2006). Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In G. W. S. Campos, M. C. S. Minayo, M. Akerman, M. Drumond, Júnior, & Y. M. Carvalho (Eds.), *Tratado de Saúde Coletiva* (pp. 375-417). Rio de Janeiro, RJ: Hucitec, Fiocruz.

Bardin, L (2010). *Análise de Conteúdo* (L.A. Antero & A. Pinheiro, trads.). Lisboa, PT: Edições 70.

Barros, J. P. P., Paula, L. R. C., Pascual, J. G., Colaço, V. F. R., & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: Considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 174-181. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>

- Caliman, G. (2006). Estudantes em situação de risco e prevenção. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 14(52), 383-396. Recuperado de <http://socialeducation.files.wordpress.com/2010/11/caliman-estudantes-risco1.pdf>
- Carbone, R. A., & Menin, M. S. S. (2004). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 251-270. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a04.pdf>
- Carvalho, L. R. (2001). A educação brasileira e sua periodização. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2, 137-152. Recuperado de <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE2.pdf>
- Cavalcanti, P., Oliveira, M., Matos, T. M., Salvador, A. S., Sousa, A. R. B., & Curvo, D. R. (2009). *Cartografia da USF integrada mudança de vida*. Manuscrito não publicado, Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Cohn, A. (2011). O modelo de proteção social no Brasil: Qual o espaço da juventude? In R. Novaes, & P. Vannuchi (Eds.), *Juventude e sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 160-179). São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (2010). Texto Promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Recuperado de

http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf

Costas, F. A. T., & Ferreira, L. S. (2011). Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 205-223. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a09.pdf>

Costilla, L. O. (2005). O novo na sociologia latino-americana. *Sociologias*, 14, 244-273. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n14/a10n14.pdf>

Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>

Estatuto da Criança e do Adolescente. (2005). Brasília, DF: MEC, ACS.

Estatuto da Juventude. (2004). Recuperado de http://www.rejuma.org.br/wiki/images/3/3a/PL-4529-2004_-_Estatuto_da_Juventude.pdf

Faria, L. M., Filho, & Vidal, D. G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 19-34. Recuperado de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_04_LUCIANO_MENDE

- Ferronato, C. (2008). Instrução e política na Parahyba do Norte durante o processo de construção da nação brasileira (1823-1840). In A. C. F. Pinheiro, & C. Ferronato (Eds.). *Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)*. João Pessoa, PB: Editora Universitária/ UFPB.
- Fonseca, D.C., & Ozella, S. (2010). As concepções de adolescência construídas por profissionais da estratégia de Saúde da Família. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 33(14), 411-424. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1801/180115834014.pdf>
- Frezza, M. (2008). *Juventude em discurso nas políticas públicas*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14914/000672742.pdf?sequence=1>
- Frezza, M., Maraschin, C., & Santos, N. S. (2009). Juventude como problema de políticas públicas. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 313-323. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a04v21n3.pdf>
- Frigotto, G. (1993). *A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo, SP: Cortez.
- Frigotto, G. (2008). Educação profissional e capitalismo dependente: O enigma da falta

e sobra de profissionais qualificados. *Trab. Educ. Saúde*, 5(3), 521-536. Recuperado de <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r185.pdf>

Frigotto, G. (2011). Juventude, trabalho e educação no Brasil: Perplexidades, desafios e perspectivas. In R. Novaes, & P. Vannuchi (Eds.), *Juventude e sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 180-216). São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo.

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1087-1113. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>

Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: A importância da historicidade para sua construção. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 7(1), 144-157. Recuperado de <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2011). *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília, DF: Autor.

Ghiraldelli, P., Jr., (2003). *Filosofia e História da Educação Brasileira*. Barueri, São Paulo, SP: Manole.

Giddens, A. (1991). *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo, SP: Editora UNESP.

Gonçalves, M. G. M. (2010). O campo social das políticas públicas e sua dimensão subjetiva. In M. G. M. Gonçalves (Ed.), *Psicologia, subjetividade e políticas públicas* (pp. 31-76). São Paulo, SP: Cortez.

González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.

Hillesheim, B., & Cruz, L.R. (2008). Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 192-199. doi: 10.1590/S0102-71822008000200006

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (1992). Conteúdo Histórico. Estatísticas do Século XX: Estatísticas populacionais, sociais, políticas e culturais [Arquivo de dados]. Recuperado de http://seculoxx.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 (1990). Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Recuperado de <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/lei8080.pdf>

Lordelo, E. R. (2002). Contexto de desenvolvimento humano: Quadro conceitual. In E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho, & S. H. Koller (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 5-15). Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia e Casa do Psicólogo.

Lucena, C. A. (2003). A Teoria do Capital Humano: história, trabalho e capacitação dos trabalhadores. In *Congresso de Pesquisa e Ensino em Educação em Minas Gerais* (pp. 945-953). Uberlândia, Minas Gerais.

Marcílio, M. L. (2005). *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, SP: Instituto Fernand Braudel.

Marques, P. B., & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 23-33. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/03.pdf>

Mello, S. L. (1999). Estatuto da criança e do Adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica? *Psicologia USP*, 10(2), 139-151. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Meyer, D. E. E., Mello, D. F., Valadão, M. M., & Ayres, J. R. C. M. (2006). “Você aprende. A gente ensina?” Interrogando relações entre educação e saúde desde a

- perspectiva da vulnerabilidade. *Cad. Saúde Pública*, 22(6), 1335-1342. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n6/22.pdf>
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (2ª ed). São Paulo, SP: HUCITEC/ ABRASCO.
- Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2011). *Bolsa Família*. Recuperado de <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.
- Muñoz Sánchez, A. I., & Bertollozi, M. R. (2007). Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? *Ciência e Saúde Coletiva*, 12(2), 319-324. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/630/63012204.pdf>
- Namura, M. R. (2003). *O sentido do sentido em Vygotsky: Uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács*. (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Recuperado de <http://www.vigotski.net/ditebras/namura.pdf>
- Nunes, B. F. (2007). Consumo e identidade no meio juvenil: Considerações a partir de uma área popular do Distrito Federal. *Sociedade e Estado*, 22(3), 647-678. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/se/v22n3/07.pdf>
- Nunes, F. G. (2011). Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: Reflexões a partir do filme Entre os Muros da Escola. *Pró-posições*, 22(3), 113-129. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/09.pdf>

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2004). *Políticas públicas de/ para/ com juventudes*. Brasília, DF: Autor.
- Otranto, C. R. (1997). Evolução histórica da construção da nova LDB da educação nacional. *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. Recuperado de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm
- Ozella, S. (2002). Adolescência: Uma perspectiva crítica. In M. L. J. Contini, S. H. Koller, & M. N. S. Barros (Eds.), *Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf>
- Patto, M. H. S. (2010). Para ler as entrevistas. In M. H. S. Patto (Ed.), *A cidadania negada: Políticas públicas e formas de viver* (pp. 11-22). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Peres, F., & Rosemburg, C. P. (1998). Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da Saúde Pública. *Saúde e Sociedade*, 7(1), 53-86. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v7n1/04.pdf>
- Peters, S., Gonçalves, G., & Tizzei, R. (2006). Uma experiência em psicologia,

educação e comunidade. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 82-87. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n3/a12v18n3.pdf>

Pochmann, M. (2004a). Proteção social na periferia do capitalismo: Considerações sobre o Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, 18(2), 13-16. doi: 10.1590/S0102-88392004000200002

Pochmann, M. (2004b, fevereiro 27). A elite joga fora uma oportunidade. *O Globo*. (p. 7).

Pochmann, M. (2004c). Educação e trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação & Sociedade*, 25(87), 383-399. doi: 10.1590/S0101-73302004000200005

Raffaelli, M., Koller, S. H., Reppold, C. T., Kuschick, M. B., Krum, F. M., & Bandeira, D. R. (2001). How Do Brazilian Street Youth Experience 'The Street'? Analysis Of A Sentence Completion Task. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 8(3), 396-415. Recuperado de http://ufrgs.academia.edu/DeniseBandeira/Papers/926703/How_Do_Brazilian_Street_Youth_Experience_the_Street

Raichelis, R. (1998). Os caminhos da publicização. In *Esfera pública e Conselhos de Assistência Social: caminhos da construção democrática* (pp. 45-120). São Paulo, SP: Cortez.

Rayou, P. (2005). Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? *Educação e Sociedade*, 26(91), 465-484. Recuperado de

<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a09v2691.pdf>

Rota da área estudada aos principais hospitais de João Pessoa, Google Earth (2011).

[Rotas].

Sant'Ana , R .B. (2005). A Psicologia Social na Escola: As contribuições de G.H. Mead. *Psicologia e Sociedade*, 17(1), 67-74. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n1/a10v17n1.pdf>

Santos, L. G. (2010). *Educação e o inconsciente sócio-histórico: uma análise da função da escolarização na construção de sentidos e significados do desemprego*. (Dissertação de Mestrado não Publicada). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Sato, L. (2010). Juntando pedaços. In M. H. S. Patto (Ed.), *A cidadania negada: Políticas públicas e formas de viver* (pp. 23-27). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Silva, A. C. S. (2009). *Meninas, exploração sexual comercial, corpo e subjetividade*. (Dissertação de Mestrado não Publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Silva, V. L. (2008). *A cultura negra na escola pública: Uma perspectiva etnomatemática*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www2.fe.usp.br/~etnomat/teses/Aculturanegraescolapblica.pdf>

- Sposati, A., Ramos, F., Koga, D., Conserva, M., Silveira, J.C., Jr, & Gambardella, A. (2010). *Topografia Social da Cidade de João Pessoa*. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB.
- Sposito, M. P. (2003). *Os jovens no Brasil: Desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo, SP: Ação Educativa.
- Sposito, M.P. (2008). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In H. Abramo, & P.P.M. Branco (Eds.), *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional* (pp. 87- 127). São Paulo, SP: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo.
- Sposito, M. P., & Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 16-39. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (1999). *Vygotsky – uma síntese* (3ª ed.). (C. C. Bartalotti, trad.). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia* (3ª ed.). (C. Berliner, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1982).
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. [Edição eletrônica]. Recuperado de <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>

Weinberg, G. (1987). Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina. In D. Saviani, G. Rama, N. Lamarra, I. Aguerrondo, & G. Weinberg (Eds.), *Desenvolvimento e educação na América Latina* (5ª ed.). São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados.

Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 19(2), 25-33. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>

APÊNDICES

Apêndice A - Instrumento 1: Questionário Mosquito



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA - NUPEDIA**

1- Nome:

2- Idade:

3- Série:

4- Você já foi reprovado (a) em alguma série/ano escolar?

5- Se já foi reprovado (a), em qual série/ ano recebeu reprovação?

6- Você já foi reprovado mais de uma vez na mesma série/ano?

7- Do ano passado para cá, você recebeu reclamação da direção da escola ou da equipe técnica?

8- Se sim, quantas vezes?

Apêndice B - Instrumento 2: Roteiro de entrevista semi-estruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA - NUPEDIA

Entrevista semi-estruturada

- 1- No Brasil existem pessoas de diversas raças. Em sua opinião, a qual raça você pertence?
 - 1.1 - Branca;
 - 1.2 – Negra;
 - 1.3 – Mulata;
 - 1.4 – Amarela;
 - 1.5 – Outra. Qual?
- 2- Onde mora?
- 3- Com quem mora?
- 4- Quem da casa trabalha?
- 5- Você trabalha?
- 6- Em que?
- 7- O que recebe como pagamento pelo trabalho que faz?
- 8- (Se for em dinheiro) O que você costuma fazer com o dinheiro que ganha?
- 9- A família recebe algum benefício do governo (Bolsa Família, Pão e Leite, etc...)?
- 10- Quais?
- 11- Juntando os benefícios que a família recebe com a renda das pessoas que trabalham, é suficiente para as necessidades da família?
- 12- Se não dá, o que fazem para conseguir o que falta?
- 13- Quando você ou alguém da família adoecer, o que fazem?
- 14- Você tem algum tipo de lazer/divertimento?
- 15- Participa de algum projeto ou programa do governo (Projeto Segundo Tempo; Projovem Adolescente; PETI, etc...)?

Apêndice C - Instrumento 3: Jogo de Sentenças Incompletas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA - NUPEDIA

Jogo de sentenças incompletas

Caracterização do lugar de moradia

- 1- O bairro onde eu moro é...
- 2- Esse bairro tem...
- 3- O que eu mais gosto nesse bairro é...
- 4- O que eu não gosto nesse bairro é...
- 5- Esse bairro deveria ter...

Escola

- 1- A escola serve para...
- 2- A escola que eu estudo pra mim é...
- 3- Quando eu estou na escola eu me sinto...
- 4- Eu venho pra escola por que...
- 5- A disciplina que eu acho mais difícil é...
- 6- A disciplina que eu acho mais fácil é...
- 7- O lugar da escola que eu mais gosto é...
- 8- Quando estou na escola, o lugar que menos gosto de ficar é...

Preferências e Desejos

- 1- O que eu mais gosto de fazer na escola é...
- 2- O que eu menos gosto de fazer na escola é...
- 3- O professor ou professora que eu gosto, faz...
- 4- O professor ou professora que eu não gosto, faz...
- 5- O funcionário ou funcionária que eu gosto, faz...
- 6- O funcionário ou funcionária que eu não gosto, faz...

- 7- O que tem na escola que eu mais gosto é...
- 8- A escola age comigo como se eu fosse...
- 9- Eu gostaria que a escola agisse comigo como se eu fosse...
- 10- Eu queria que na escola tivesse...
- 11- Eu queria que na escola eu pudesse fazer...
- 12- Quando eu me chateio com algo na escola, eu...

Perspectivas de futuro

- 1- Para o meu futuro eu desejo...
- 9 - Para que eu consiga isso, a escola...
- 10. Para conseguir isso, eu...

Apêndice D - Roteiro de Codificação de Sentenças Incompletas

Bloco I - Caracterização do lugar de moradia

1 a) O bairro onde eu moro é...

- 1- *Sem infraestrutura*: Categoria definida pela citação de aspectos relacionados à falta de infra-estrutura no bairro (muita poeira, poluição, buracos, lama, poças de água suja, falta de hospital, pouca iluminação, dificuldade de acesso a outros lugares).
- 2- *Sem opções de lazer e ocupação para a juventude*: Categoria definida pela citação de aspectos relacionados à falta de opções de lazer e ocupação para os jovens da comunidade (falta de cursos, falta de diversão, falta de atrativos).
- 3- *É bom*: Categoria definida pela citação de adjetivos que qualificam positivamente o bairro e de sentimentos associados ao bem-estar (bom, legal, calmo, sossegado, pode jogar bola, brincar).
- 4- *Violento*: Categoria definida pela citação da ocorrência de violência no bairro.

1 b) Esse bairro tem...

- 1- *Infra - estrutura insatisfatória*: Categoria definida pela citação de aspectos relacionados à infra-estrutura insatisfatória no bairro (falta de calçamento, falta de equipamentos sociais).
- 2- *Espaços úteis*: Categoria definida pela citação de componentes do bairro (ruas, casas, praça, escola, lan house, posto de saúde, supermercado, farmácia, mercadinhos, terminal de integração, igrejas, fábrica de gesso).
- 3- *Nenhuma opção para a juventude*: Categoria definida pela citação de aspectos relacionados à falta de opções de lazer e ocupação para os jovens da comunidade (falta de cursos, falta de diversão, falta de atrativos).
- 4- *Violência*: Categoria definida pela afirmação da existência de violência no bairro (assaltos, brigas, crimes).
- 5- *Pessoas agradáveis*: Categoria definida pela citação de respostas relacionadas às características positivas das pessoas que moram no bairro (pessoas, pessoas alegres, bondade das pessoas).
- 6- *Nada*: Categoria definida quando o participante afirma não ter nada.

1 c) O que eu mais gosto nesse bairro é...

- 1- *O que tem no bairro*: Categoria definida pela citação de componentes do bairro (ruas, casas, praça, mercadinho, escola, igreja).
- 2- *Tranqüilidade*: Categoria definida pela citação de respostas que caracterizam o bairro como tranqüilo, calmo.
- 3- *Ações das pessoas para divertir-se*: Categoria definida pela citação de atividades criadas pelos próprios participantes para diversão, lazer e distração (bagunçar, namoro/ paquera, andar/ passear, amigos, família, igreja, esporte).
- 4- *Nada*: Categoria definida na sentença 1 b.

1 d) O que eu não gosto nesse bairro é...

- 1- *Falta de infraestrutura*: Categoria definida pela citação de aspectos relacionados à falta de infra-estrutura no bairro.
- 2- *Violência*: Categoria definida na sentença 1 b.
- 3- *Ações negativas dos moradores*: Categoria definida pela citação de aspectos negativos no relacionamento entre os moradores do bairro (fofocas, insatisfação com os vizinhos, falta de pessoas legais).
- 4- *Tudo*: Categoria definida pela afirmação do participante de não haver algo que goste no bairro.

1 e) Esse bairro deveria ter...

- 1- *Infra - estrutura adequada*: Categoria definida pela citação de aspectos relacionados a necessidade de melhorias na infra-estrutura do bairro.
- 2- *Opções para a juventude*: Categoria definida pela citação de aspectos relacionados a necessidade de opções de ocupação, lazer e divertimento para os jovens da comunidade.
- 3- *Segurança*: Categoria definida pela citação da necessidade de mais segurança e policiamento para o bairro.
- 4- *Lideranças*: Categoria definida pela citação da necessidade de lideranças que ajam em favor da comunidade.
- 5- *Atitudes solidárias*: Categoria definida pela citação da necessidade de ajuda mútua entre os moradores da comunidade.

Bloco II– Escola

2 a) A escola serve para...

- 1- *Estudar*: Categoria definida pela citação de aspectos relacionados ao estudo e à aprendizagem pedagógica (estudar, aprender).
- 2- *Estar com amigos*: Categoria definida pela citação de aspectos relacionados às amizades (fazer amizades, encontrar os amigos).
- 3- *Evitar a marginalidade*: Categoria definida pela citação de respostas relacionadas à escola como caminho para evitar a marginalidade, uso de drogas.
- 4- *Proporcionar um bom futuro/ emprego*: Categoria definida pela afirmação de que a escola possibilita ao estudante conseguir um bom emprego no futuro.

2 b) A escola que eu estudo pra mim é...

- 1- *É boa*: Categoria definida pela citação de adjetivos que qualificam positivamente a escola (boa, legal).
- 2- *Disciplinada*: Categoria definida pela citação de aspectos relacionados à existência de rígida disciplina na escola (o diretor não deixa bagunçar, aulas aos sábados obrigatórias, não pode levar determinados objetos).
- 3- *Boa por causa dos profissionais*: Categoria definida pela citação de respostas que caracterizam a escola como boa devido à profissionais que realizam bem o trabalho.
- 4- *Espaço para estabelecer relações sociais*: Categoria definida pela presença de respostas que caracterizam a escola como boa devido a presença de amigos e da boa relação estabelecida com outros.
- 5- *Ruim por causa dos profissionais*: Categoria definida pela presença de respostas que se referem a aspectos negativos da escola ocasionados por profissionais que não realizam bem o trabalho (professores que faltam, funcionários com posturas consideradas inadequadas).

2 c) Quando eu estou na escola eu me sinto...

- 1- *Bem*: Categoria definida pela citação de sentimentos que demonstram bem-estar ao estar na escola (bem, feliz).

- 2- *Outra pessoa*: Categoria definida pela afirmação de se sentir outra pessoa na escola, justificada pelo fato de encontrar amigos e se divertir, elementos que não encontra fora da escola.
- 3- *Um estudante*: Categoria definida pela afirmação de que se sente um estudante, justificada pelo fato de realizar tarefas consideradas de estudante (atividades escolares, faz o que o professor passa).
- 4- *Sente falta de descontração/ diversão*: Categoria definida pela citação do desejo de que a escola seja mais agradável, tenha mais momentos de descontração, de diversão.
- 5- *Protegido (a)*: Categoria definida pela citação de respostas relacionadas a sensação de estar protegido da violência existente no bairro.

2 d) Eu venho pra escola por que...

- 1- *Por que sou obrigado*: Categoria definida pela citação da afirmação de ser obrigado por alguém legalmente responsável por ele (a) (pais, avós).
- 2- *Por que é importante para ter um bom emprego no futuro*: Categoria definida pela afirmação de que freqüentar a escola hoje representa a possibilidade de ter um bom emprego no futuro.
- 3- *Por que gosto de estudar*: Categoria definida pela afirmação de que gosta de estudar e quer aprender como justificativa para ir à escola.

2 e) A disciplina que eu acho mais difícil é...

- 1- *Português*: Categoria definida pela citação da disciplina de português como a mais difícil devido a fatores como as atividades que são passadas e pela condução da aula.
- 2- *Matemática*: Categoria definida pela citação da disciplina de matemática como a mais difícil devido ao conteúdo da mesma.
- 3- *Inglês*: Categoria definida pela citação da disciplina de inglês como a mais difícil, justificada pelo fato de ser de difícil compreensão.
- 4- *Química*: Categoria definida pela citação da disciplina de química como a mais difícil devido ao conteúdo da mesma.

2 f) A disciplina que eu acho mais fácil é...

- 1- *História*: Categoria definida pela citação da disciplina de história como a mais fácil devido ao conteúdo da mesma (conteúdo mais fácil de compreender).
- 2- *Ciências*: Categoria definida pela citação da disciplina de ciências como a mais fácil devido ao conteúdo da mesma (trata da natureza, coisas interessantes).
- 3- *Artes*: Categoria definida pela citação da disciplina de artes como a mais fácil devido ao conteúdo que é interessante e pela condução da aula (professora comunicativa, explica bem e torna a aula prazerosa).
- 4- *Inglês*: Categoria definida pela citação da disciplina de inglês como a mais fácil devido ao conteúdo da mesma.
- 5- *Português*: Categoria definida pela citação da disciplina de português como a mais fácil devido ao conteúdo da mesma.
- 6- *Educação física*: Categoria definida pela citação da disciplina de educação física como a mais fácil devido à possibilidade de praticar esportes e ter momentos recreativos.
- 7- *Matemática*: Categoria definida pela citação da disciplina de matemática como a mais fácil devido ao conteúdo da mesma.

2 g) O lugar da escola que eu mais gosto é...

- 1- *A quadra*: Categoria definida pela citação da quadra como o lugar que mais gosta pela possibilidade de contato com os amigos, brincar, jogar bola.
- 2- *Áreas abertas*: Categoria definida pela citação das áreas abertas da escola como preferidas (pátio, a frente da escola) pela possibilidade de conversar com os amigos e brincar.
- 3- *Biblioteca*: Categoria definida pela citação da biblioteca como o lugar que mais gosta na escola pela possibilidade de ficar reservado (a).
- 4- *Sala de aula*: Categoria definida pela citação da sala de aula como o lugar que mais gosta na escola pela possibilidade de aprender.

2 h) Quando estou na escola, o lugar que menos gosto de ficar é...

- 1- *Banheiro*: Categoria definida pela citação do banheiro como o lugar que menos gosta de ficar devido à falta de higiene.
- 2- *Sala de aula*: Categoria definida pela citação da sala de aula como o lugar que menos gosta de ficar por ter que permanecer em silêncio e não ter espaço (exceto nos momentos de aulas das disciplinas que gosta).

- 3- *Biblioteca*: Categoria definida pela citação da biblioteca como o lugar que menos gosta de ficar pelo fato de não gostar de livros.
- 4- *Diretoria*: Categoria definida pela citação da diretoria como o lugar que menos gosta de ficar por ser esse o lugar em que os alunos sofrem reclamações.

Bloco III – Preferências e desejos

3 a) O que eu mais gosto de fazer na escola é...

- 1- *Conversar*: Categoria definida pela citação da ação de conversar com os amigos como o que mais gosta de fazer na escola.
- 2- *Atividades recreativas*: Categoria definida pela citação de atividades esportivas, educação física, brincadeiras e tocar na banda marcial como o que mais gosta de fazer na escola, por possibilitarem diversão e descontração.
- 3- *Estudar*: Categoria definida pela citação de atividades de estudo como o que mais gosta de fazer na escola, por possibilitarem a aprendizagem.
- 4- *Participar de aulas prazerosas*: Categoria definida pela citação de sentimentos associados ao bem estar ao participar de aulas cujo professor instiga nos alunos a vontade de participar e de aprender.

3 b) O que eu menos gosto de fazer na escola é...

- 1- *Bagunçar*: Categoria definida pela citação do ato de bagunçar como o que menos gosta de fazer na escola, por ocasionar situações de conflito.
- 2- *Brigar*: Categoria definida pela citação do ato de brigar como o que menos gosta de fazer na escola, por ocasionar situações que causam desconforto e mal estar.
- 3- *Copiar*: Categoria definida pela citação da ação de copiar como o que menos gosta de fazer na escola, devido ao cansaço ocasionado pela atividade monótona.
- 4- *Recreação*: Categoria definida pela citação de momentos de recreação como o que menos gosta de fazer na escola (jogar futebol, momento do intervalo).
- 5- *Estudar*: Categoria definida pela citação do ato de estudar como o que menos gosta de fazer na escola, por considerar cansativo e não prazeroso.
- 6- *Participar de aulas que não gosta*: Categoria definida pela citação de sentimentos de incômodo ou mal estar na participação em aulas com disciplinas que não gosta.

- 7- *Não ter nada para fazer*: Categoria definida pela citação de sentimentos de desconforto quando não há nada para fazer.

3 c) O professor ou professora que eu gosto faz...

- 1- *Boas explicações*: Categoria definida pela citação do fato de explicar bem, possibilitando aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos.
- 2- *Atividades diversificadas*: Categoria definida pela citação do fato de fazer atividades diversificadas (aulas extraclasse, gincanas), tornando a aula mais prazerosa e motivando a participação.
- 3- *Estabelece um bom relacionamento com os alunos*: Categoria definida pela citação do fato de ter um bom relacionamento com os alunos, possibilitando o diálogo, momentos de descontração e diversão em sala de aula, instigando a vontade por aprender.

3 d) O professor ou professora que eu não gosto faz...

- 1- *Não deixa falar*: Categoria definida pela citação do fato de não permitir a fala, impossibilitando a expressão dos alunos e o diálogo.
- 2- *Gera conflitos*: Categoria definida pela citação de situações relacionadas a conflitos (brigar, reclamar, gritar com os alunos) o que impossibilita um bom relacionamento.
- 3- *Muita atividade*: Categoria definida pela citação do fato de passar muita atividade, o que torna a aula cansativa e não prazerosa.
- 4- *Não sabe*: Categoria definida quando o participante não sabe definir o que a sentença pede.
- 5- *Não tem um (a) professor (a) que não goste*: Categoria definida quando o participante afirma não haver um (a) professor (a) que não goste.

3 e) O funcionário ou funcionária que eu gosto faz...

- 1- *Faz seu trabalho*: Categoria definida pela citação de atividades relacionadas à função do (a) funcionário (a).
- 2- *Dá atenção*: Categoria definida pela citação de situações em que o (a) funcionário (a) é atencioso (a) com os alunos.

- 3- *Trata bem (a)*: Categoria definida pela citação de aspectos relacionados ao bom tratamento dispensado por parte do (a) funcionário (a) (agradável, brinca com os alunos).

f) O funcionário ou funcionária que eu não gosto faz...

- 1- *Faz seu trabalho*: Categoria definida na sentença 3 e.
- 2- *Gera conflitos*: Categoria definida na sentença 3 d.
- 3- *Não dá espaço ao aluno*: Categoria definida pela citação de respostas que caracterizam o fato de não permitir autonomia aos alunos (fica vigiando, impede de falar com o diretor, não deixa ir ao banheiro nem beber água).
- 4- *Não tem um (a) funcionário (a) que não goste*: Categoria definida quando o participante afirma não haver um (uma) funcionário (a) que não goste.

3 g) O que tem na escola que eu mais gosto é...

- 1- *Amigos*: Categoria definida pela citação de pessoas com quem tem bom relacionamento como o que mais gosta na escola.
- 2- *Informática*: Categoria definida pela citação do acesso a informática como o que mais gosta na escola.
- 3- *Atividades e espaços relacionados ao estudo*: Categoria definida pela citação de atividades e espaços relacionados ao estudo (biblioteca, disciplinas) como o que mais gosta na escola, por que auxiliam na aprendizagem.
- 4- *A quadra*: Categoria definida pela citação do espaço da quadra como o que mais gosta na escola, por ser o lugar que possibilita encontro e conversas com os amigos e a prática de atividades recreativas.
- 5- *Áreas abertas*: Categoria definida na sentença 2 g.
- 6- *Nada*: Categoria definida na sentença 1 b.

3 h) A escola age comigo como se eu fosse...

- 1- *Uma pessoa normal*: Categoria definida pela afirmação de que se sente tratado como uma pessoa normal, da forma como acha que uma pessoa deve ser tratada.
- 2- *Um estudante*: Categoria definida pela afirmação de que se sente tratado como um estudante, pois é levado a desempenhar os papéis e funções que se espera que um estudante realize (aprender, fazer atividades, respeitar os professores).

- 3- *Um bebê*: Categoria definida pela afirmação de que se sente tratado de maneira infantil, ingênua, incompatível com a sua idade.
- 4- *Uma qualquer*: Categoria definida pela afirmação de que se sente tratada como uma qualquer, por não poder questionar as regras existentes.
- 5- *Um filho*: Categoria definida pela citação de que se sente tratado como um filho, pois recebe conselhos, ajuda, é bem tratado.
- 6- *Bandido*: Categoria definida pela citação de que se sente tratado como bandido, devido a situações de desrespeito por parte da escola (humilhações e preconceito com o bairro que mora).

3 i) Eu gostaria que a escola agisse comigo como se eu fosse...

- 1- *Cidadão de bem*: Categoria definida pela citação do desejo de ser tratado como um cidadão de bem, com respeito e sem preconceitos com relação ao bairro em que moram.
- 2- *Gente*: Categoria definida pela citação do desejo de ser tratada como gente, com mais carinho e respeito, não ser tratado mal.
- 3- *Uma autoridade*: Categoria definida pela citação do desejo ser tratada como se fosse uma autoridade, com direito de expressar-se e tomar decisões.
- 4- *Inteligente*: Categoria definida pela citação do desejo de ser tratado como uma pessoa inteligente, com capacidade de tirar boas notas e passar de ano.
- 5- *Um pré-adolescente*: Categoria definida pelo desejo de ser tratado de forma adequada com a sua idade.
- 6- *Já age como gostaria*: Categoria definida pela afirmação de que a escola já age da forma como gostaria de ser tratada.

3 j) Eu queria que na escola tivesse...

- 1- *Mais diversão*: Categoria definida pela citação do desejo de que haja mais momentos que possibilitem diversão.
- 2- *Mais acesso a informática*: Categoria definida pela citação do desejo de que haja mais momentos que possibilitem o acesso a equipamentos de informática e a internet.
- 3- *Cursos*: Categoria definida pela citação do desejo de que haja cursos diversificados na escola (cursos de informática, cursos profissionalizantes).

- 4- *Campo de areia*: Categoria definida pela citação do desejo de que haja um campo de areia para possibilitar a prática de diversos esportes.
- 5- *Nada*: Categoria definida na sentença 1 b.
- 6- *Não sabe*: Categoria definida na sentença 3 d.

3 k) Eu queria que na escola eu pudesse fazer...

- 1- *Comportar-se livremente*: Categoria definida pela citação de respostas que caracterizam o desejo de agir com mais liberdade na escola (ouvir música, atender o celular, sair da sala conversando, namorar, fazer o que quiser).
- 2- *Divertir-se*: Categoria definida pela citação de situações que caracterizam o desejo de momentos de diversão na escola.
- 3- *Trabalhar*: Categoria definida pela citação do desejo de poder desenvolver alguma função caracterizada como trabalho na escola em que estuda.
- 4- *Cursos*: Categoria definida na sentença 3 j.
- 5- *Nada*: Categoria definida na sentença 1 b.

3 l) Quando eu me chateio com algo na escola eu...

- 1- *Fico quieto*: Categoria definida pela citação de respostas relacionadas ao fato de não reagir quando algo causa chateação (fica calado, respira fundo, se segura).
- 2- *Fico bravo (a)*: Categoria definida pela citação de sentimentos relacionados à raiva, aborrecimento, vontade de brigar.
- 3- *Reajo*: Categoria definida pela citação de vingança como reação quando algo causa chateação.
- 4- *Fico sozinho*: Categoria definida pela citação da busca por ficar sozinho (a) quando algo causa chateação.

Bloco IV - Perspectivas de futuro

4 a) Para o meu futuro eu desejo...

- 1- *Ter um bom emprego*: Categoria definida pela citação do desejo de ter um emprego que proporcione para si e para a família uma vida confortável.
- 2- *Felicidade*: Categoria definida pela citação do desejo por felicidade como resultado de conquistas diversas (constituir família, ter paz, ter amor, ter uma casa).

- 3- *Ter uma profissão:* Categoria definida pela citação do desejo de fazer cursos (superiores ou profissionalizantes) e exercer uma carreira.

4 b) Para que eu consiga isso, a escola...

- 1- *Tem que disciplinar:* Categoria definida pela afirmação de que a escola deve passar regras aos alunos e ensinar a disciplina.
- 2- *Deveria oferecer cursos:* Categoria definida pela citação do desejo de que a escola ofereça cursos, além das aulas regulares, para auxiliar na formação (curso de português, curso de informática, curso de bombeiro e policial).
- 3- *Tem que auxiliar:* Categoria definida pela citação do desejo de que a escola ofereça auxílio de ordem afetiva, com orientações e compreensão.
- 4- *Tem que ensinar:* Categoria definida pela afirmação de que a escola deve proporcionar uma formação de qualidade aos alunos.

4 c) Para conseguir isso eu...

- 1- *Tenho que respeitar as regras da escola:* Categoria definida pela citação da necessidade de respeitar as regras da escola e ter disciplina para conseguir alcançar os objetivos que tem para o futuro.
- 2- *Tenho que estudar:* Categoria definida pela citação da necessidade de estudar para conseguir o que almeja no futuro.

Apêndice E – Autorização para os responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA - NUPEDIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Autorização para os pais dos participantes

TÍTULO DA PESQUISA: O sentido da escola para adolescentes em contexto de vulnerabilidade social.

Objetivo Geral: Analisar o sentido da escola para adolescentes que vivem em contexto de vulnerabilidade social.

Objetivos específicos: Caracterizar perfil bio-sócio-demográfico dos adolescentes; caracterizar contexto de vulnerabilidade social dos adolescentes; analisar a forma como a escola lida com os adolescentes, na visão deles; analisar a percepção dos adolescentes com relação às atividades escolares.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – AUTORIZAÇÃO

Eu _____ autorizo meu (a) filho (a) _____, aluno (a) da turma _____, a participar da pesquisa intitulada **O Sentido da Escola para Adolescentes em Contexto de Vulnerabilidade Social**, desde que isso não implique em prejuízo de nenhuma forma. Declaro ainda que tenho conhecimento das informações acima.

Autorizo o uso dos dados somente para fins do presente estudo e que se guarde sempre sigilo absoluto sobre a pessoa do (a) meu (a) filho (a). Declaro que me foram explicados os detalhes referentes a essa pesquisa e que as informações fornecidas ajudarão no melhor conhecimento do assunto em estudo. Sei que a participação do (a) meu (a) filho (a) consiste apenas em responder algumas perguntas e que ele (a) pode negar a qualquer momento a participar deste estudo, como também pode retirar-se no

momento em que desejar, sem que com isso venha a sofrer qualquer tipo de repreensão.

A participação é inteiramente voluntária e nem eu nem meu (a) filho (a) receberemos qualquer quantia em dinheiro ou em outra espécie. Também me foi informado que em caso de esclarecimentos ou dúvidas posso procurar informações com **Maria de Fátima Pereira Alberto, Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós Graduação de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa – PB, pelos telefones 3216 - 7581, e 8821 - 2390, bem como no Comitê de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley, pelo telefone 3216 -7302.**

Pesquisador (a) responsável: _____

Testemunhas: _____

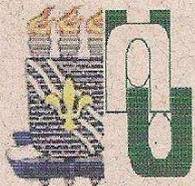
Orientadora: _____

Assinatura do (a) responsável pelo (a) aluno (a):

João Pessoa, _____ de _____ de 2011.

ANEXO

**ANEXO I- Certidão de autorização do Comitê de Ética para a realização da
pesquisa**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS - CEP**

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 14/12/2010, após análise do parecer do relator, resolveu considerar **APROVADO** o projeto de pesquisa intitulado **O SENTIDO DA ESCOLA PARA ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**. Protocolo CEP/HULW nº. 766/10, Folha de Rosto nº 390682, CAAE Nº 6491.0.000.126-10 da pesquisadora FERNANDA MOREIRA LEITE.

Ao final da pesquisa, solicitamos enviar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

João Pessoa, 14 de dezembro de 2010.

Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP/HULW
Profª Drª Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW