

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CUIABÁ-MT
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
Área de Concentração: Psicologia

**DIÁLOGO BIOECOLÓGICO SOBRE A RELAÇÃO INDIVÍDUO, FAMÍLIA E
ESCOLA: VIVÊNCIAS, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO
DESENVOLVIMENTO ADOLESCENTE**

Cuiabá - MT
2022

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CUIABÁ-MT
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
Área de Concentração: Psicologia

DIÁLOGO BIOECOLÓGICO SOBRE A RELAÇÃO INDIVÍDUO, FAMÍLIA E ESCOLA: VIVÊNCIAS, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO DESENVOLVIMENTO ADOLESCENTE

Luiz Otavio do Prado

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (*Campus Cuiabá*).

Orientadora: Dra. Paola Biasoli Alves

Cuiabá - MT

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P896d Prado, Luiz Otavio do.

Diálogo bioecológico sobre a relação indivíduo, família e escola [recurso eletrônico] : vivências, aproximações e distanciamentos no desenvolvimento adolescente / Luiz Otavio do Prado. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 122 f., pdf). -- 2022.

Orientadora: Paola Biasoli Alves.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Cuiabá, 2022.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Adolescência. 2. Família-escola. 3. Risco. 4. Proteção. 5.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Diálogo bioecológico sobre a relação indivíduo-família-escola: vivências, aproximações e distanciamentos no desenvolvimento adolescente"

AUTOR: Mestrando Luiz Otavio do Prado

Dissertação defendida e aprovada em 28/10/2022.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor(a) Paola Biasoli Alves (Presidente Banca / Orientador)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

2. Doutor(a) Márcia dos Santos Ferreira (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

3. Doutor(a) Luciana Pereira de Lima (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Uberlândia

4. Doutor(a) Henrique de Oliveira Lee (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

CUIABÁ, 28/10/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Pereira de Lima, Usuário Externo**, em 31/10/2022, às 13:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **PAOLA BIASOLI ALVES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 07/11/2022, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCIA DOS SANTOS FERREIRA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 07/11/2022, às 17:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5266937** e o código CRC **3351B5AC**.

Referência: Processo nº 23108.100370/2018-81

SEI nº 5266937

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento que tenho imenso prazer em celebrar, pois considero que tudo o que pude ver, viver e aprender até já, sempre partiu de um empenho coletivo.

Agradeço à toda a minha família, especialmente aos meus pais, Melchior Reis do Prado e Marcia Maria Fernandes Prado, minhas avós Maria e Emília e ao meu querido avô Octavio, que em razão de sua sabedoria, proteção e afeto me permitiram caminhar para tão longe quanto meus pés conseguiram me levar, sem jamais me esquecer de onde parti. E a minha adorável Sacramento, cujas colinas, memórias e amigos (que sempre existiram para mim) ensinaram-me que o nosso lar é onde o coração repousa.

Sou grato também ao meu companheiro, William, pelo carinho e o incentivo que me inspiraram a ingressar e a persistir no mestrado, mas sobretudo por me ensinar dia após dia sobre a serenidade e a cumplicidade do amor.

Às minhas queridas amigas Cíntia e Victória, que foram verdadeiras companheiras de jornada. Por estarem presentes nas etapas mais importantes de minha formação acadêmica e profissional, com sua parceria, carinho e acolhimento incondicionais.

À minha estimada orientadora, Paola Biasoli Alves, que me guiou com tanta atenção, profissionalismo e generosidade. Minha admiração por você é tamanha que me faltam palavras para descrevê-la. “Paz e bem” se tornaram as palavras mais reconfortantes nestes últimos anos, pode crer.

Agradeço a todas as professoras e professores que passaram pela minha vida, aos que ficaram e aos que se foram. Obrigado pela esperança, pelo empenho e pelas inúmeras partilhas que motivaram a mim e a tantos mais.

À banca de avaliação, com as professoras Márcia e Luciana, que com sua franqueza, conhecimento e bondade trouxeram contribuições tão valiosas para realização do meu trabalho no mestrado. E ao professor Henrique Lee, que me oportunizou o privilégio de estar consigo na sala de aula (mesmo que no formato virtual).

Por fim, agradeço a cada ser humano que aceitou participar dessa pesquisa, ao confiarem a mim suas histórias, seus sonhos e seus anseios. Um abraço caloroso a cada um de vocês!

RESUMO

A pesquisa aqui descrita dedicou-se a investigar, nas vivências adolescentes, o papel que a família e a escola exercem na constituição de sentidos e significados, com ênfase em aspectos protetivos e vulnerabilizantes ao longo do desenvolvimento adolescente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, tendo por base teórico-metodológica o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH), iniciada por Urie Bronfenbrenner. O MBDH propõe um olhar amplo para os estudos em desenvolvimento humano a partir de quatro dimensões de análise interrelacionadas: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (PPCT). Ao se considerar a amplitude dos fenômenos estudados, a coleta de informações foi realizada com a participação de 5 adolescentes regularmente matriculadas (os) em uma instituição pública de ensino - 4 adolescentes do gênero feminino e 1 do gênero masculino -, de sua família (5 mães) e da escola (3 professoras), compondo um quadro de 13 participantes. A escolha e construção dos instrumentos resultou na organização e aplicação de roteiros de entrevistas semiestruturados (foram 3 roteiros, um para os adolescentes, um para cuidadoras/genitoras e um para professores), dois Jogos de Sentenças Incompletas (para os adolescentes e outro para os professores) e um Jogo Declarativo (para os adolescentes), todos com a possibilidade de aplicação por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A partir das informações obtidas considera-se a discussão de aspectos relacionados à dinâmica de relações dos eixos família-escola, adolescente-família e escola-adolescente, tal como as experiências cotidianas dos participantes - como forma de se obter um registro mais próximo dos contextos em que estão inseridos - e sua percepção individual acerca dos temas investigados. Os resultados alcançados apontam para uma reconhecível diversidade de estruturas familiares, notando-se uma prevalência de aspectos protetivos entre mães e adolescentes alcançados pela pesquisa. Por outro lado, fatores de risco e de vulnerabilidade foram mais identificados nas falas das professoras, que trazem referências mais amplas de sua experiência com adolescentes de diferentes idades e origens.

Palavras-chave: Adolescência; Família-escola; Risco; Proteção; Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

The research described here was dedicated to investigating, in adolescent experiences, the role that the family and the school play in the constitution of senses and meanings, with emphasis on protective and vulnerabilizing aspects throughout adolescent development. This is a qualitative and descriptive research, having the Bioecological Model of Human Development (MBDH) as a theoretical and methodological basis, initiated by Urie Bronfenbrenner. The MBDH proposes a broad look at human development studies from four interrelated dimensions of analysis: the Process, the Person, the Context and Time (PPCT). When considering the amplitude of the phenomena studied, the collection of information was carried out with the participation of 5 adolescents regularly enrolled in a public educational institution - 4 female adolescents and 1 male - from their family (5 mothers) and the school (3 teachers), making up a group of 13 participants. The choice and construction of the instruments resulted in the organization and application of semi-structured interview scripts (there were 3 scripts, one for adolescents, one for caregivers/parents and one for teachers), two Games of Incomplete Sentences (for adolescents and another for teachers) and a Declarative Game (for teenagers), all with the possibility of application through Digital Information and Communication Technologies (DICT). Based on the information obtained, the discussion of aspects related to the dynamics of family-school, adolescent-family and school-adolescent relationships is considered, as well as the daily experiences of the participants - as a way to obtain a closer record of the contexts in which they are inserted - and their individual perception about the investigated themes. The results achieved point to a recognizable diversity of family structures, noting a prevalence of protective aspects among mothers and adolescents reached by the research. On the other hand, risk and vulnerability factors were more identified in the teachers' statements, which bring broader references to their experience with adolescents of different ages and origins.

Keywords: Adolescence; Family-school; Risk; Protection; Bioecological Model of Human Development.

SUMÁRIO

1.	APRESENTAÇÃO	8
2.	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	9
3.	MARCADORES TEÓRICOS	12
3.1.	A psicologia do desenvolvimento: considerações preliminares	12
3.2.	A Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo-Histórico-Dialético nas proposições da Psicologia do Desenvolvimento no Ocidente	13
3.3.	A redescoberta do “contexto” e a proposta do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento.....	16
3.4.	Adolescência, família e escola	22
3.5.	A escola pública no Brasil e o atendimento aos adolescentes no ensino fundamental e médio - Item a ser construído pós-qualificação	26
3.6.	Risco, proteção, resiliência e vulnerabilidade no tripé família-adolescente-escola - Item a ser construído pós-qualificação	33
4.	OBJETIVOS	35
4.1.	Objetivo Geral	35
4.2.	Objetivos específicos	35
5.	MÉTODO	35
5.1.	Procedimentos de coleta de informações e cuidados éticos.....	38
5.2.	Procedimentos de análise das informações	40
6.	COMPILAÇÃO DE INFORMAÇÕES	42
6.1.	Descrição geral dos participantes	42
6.2.	ADOLESCENTES	43
6.2.1.	Bloco 1 – Perfil das (os) participantes	43
6.2.2.	Bloco 2 – Sentido de família e aspectos pessoais da convivência familiar	45
6.2.3.	Bloco 3 – Trajetória escolar, vivências e sentidos no contexto da escola	50
6.2.4.	Bloco 4 – Aspectos singulares e relações interpessoais	59
6.2.5.	Bloco 5 – Jogo de Sentenças Incompletas	60
6.2.6.	Bloco 6 – Jogo Declarativo	64
6.3.	MÃES	66
6.3.1.	Bloco 1 – Perfil das participantes e configuração familiar	66
6.3.2.	Bloco 2 – Narrativas acerca do (a) adolescente e convívio familiar	68
6.3.3.	Bloco 3 – Narrativas acerca da escola e seu papel no desenvolvimento adolescente	70
6.4.	PROFESSORAS	73
6.4.1.	Bloco 1 – Perfil das participantes e escolha da profissão	73

6.4.2.	Bloco 2 – Atuação com o público adolescente	74
6.4.3.	Bloco 3 – Narrativas acerca de fatores vulnerabilizantes e protetivos na adolescência	78
6.4.4.	Bloco 4 – Narrativas acerca da família e seu papel junto à instituição de ensino	85
6.4.5.	Bloco 5 – Jogo de Sentenças Incompletas	93
7.	DISCUSSÃO	95
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
9.	REFERÊNCIAS	108
10.	ANEXOS	111
	ANEXO A – INSTRUMENTOS	111
	ANEXO B – CLE E ALE	114

1. APRESENTAÇÃO

A escolha pela temática da adolescência parte, sobretudo, do interesse pelo campo do desenvolvimento humano e pela experiência adquirida a partir de dois projetos de extensão, que tinham como propósito 1) contribuir para a formação de docentes a partir da perspectiva histórico-cultural e 2) a realização de plantões psicológicos para estudantes de um curso pré-vestibular de uma instituição pública de ensino. A atenção dirigida aos educadores e aos estudantes, mesmo que em situações distintas, colaborou para o surgimento de questões e inquietações relacionadas aos diversos aspectos da relação adolescente-escola e, em especial, a como os adolescentes, com todas as suas particularidades, procuravam dar conta das exigências e desafios enfrentados neste contexto.

Aspectos como conflitos geracionais, a participação familiar no processo de escolarização, psicodiagnósticos, vulnerabilidade socioeconômica, discriminação racial e de gênero, estigma social e a escassez de recursos públicos mostraram-se recorrentes e frequentemente apareciam como demandas a serem acolhidas, mesmo nos casos em que a atuação se propunha a ser mais diretiva. Como consequência destas experiências, elevou-se o interesse pela investigação científica e, fosse ela dirigida ao professor ou ao adolescente, pareceu de grande importância considerar os elementos históricos, simbólicos e materiais que atravessam essa relação, mesmo que o foco fosse o desenvolvimento saudável de jovens em idade escolar.

O questionamento então levou a inquietação, e a inquietação, à pesquisa. No entanto, as possibilidades para uma investigação dos fenômenos da adolescência se mostraram amplas e diversas, tornando-se necessário que se fizesse um recorte mais apurado. O desafio foi localizar este indivíduo, de modo a considerar a sua singularidade e a influência dos agentes externos que atuam sobre seu desenvolvimento, apresentando uma proposta que fosse significativa, tanto para produção de conhecimento, quanto para orientar novas formas de comunicação e intervenção.

A proposta inicial era abordar a questão étnico-racial e os aspectos vulnerabilizantes presentes na relação adolescente-escola, tal como os fatores que dificultam ou favorecem o percurso de adolescentes negros no ensino médio e superior. Pelo contato com a literatura e o ingresso no mestrado, algumas alterações no plano inicial foram consideradas. A dimensão da família foi incluída como um dos elementos de

investigação e o foco se voltou para os aspectos de risco e proteção nas vivências adolescentes, excluindo a atenção dirigida à questão racial como um elemento específico. Assim, o tema da pesquisa foi reconfigurado de modo a considerar a adolescência como um fenômeno em si, de modo mais amplo, mas com a intenção de delimitar fatores que dialogam com as percepções internas e externas de uma adolescência capaz de ser observada na contemporaneidade.

Para estabelecer os parâmetros teórico-metodológicos, pareceu adequado recorrer à Psicologia do Desenvolvimento e a uma base teórica-metodológica que fornecesse aporte para uma pesquisa de cunho qualitativo e que considerasse o contexto de desenvolvimento. O materialismo histórico-dialético favoreceu o surgimento de todo um seguimento de teorias psicológicas pautadas na relação dialética sujeito-meio, tendo a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky como uma das precursoras. Com o avanço dos estudos no campo do desenvolvimento humano, novas perspectivas teóricas foram elaboradas ao longo do tempo. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano apresenta base consistente para um estudo desta natureza, pois colabora para uma investigação dinâmica dos elementos que compõem o fenômeno do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida de um ser humano, ao considerar os aspectos da pessoa, do processo, do contexto e da temporalidade.

2. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Quando se ouve a palavra “adolescência” é comum que muitas impressões e adjetivos sejam cunhados imediatamente ao termo, seja na intenção de descrever, delimitar ou mesmo caracterizar este processo de desenvolvimento. Cotidianamente é comum se ouvir frases como “isso é só uma fase”, “é coisa da idade” ou “é um período difícil” para descrever comportamentos comumente atribuídos a um momento específico da vida, que breve irá cessar. Muitas destas impressões, de certo modo, encontram respaldo em como este processo tem sido descrito pela literatura no campo do desenvolvimento humano ao longo do tempo, como é apontado por Souza e Silva (2018):

São perspectivas que, apesar das suas contribuições no que se refere à maturação biológica, por vezes acabam por reforçar a propagação de mitos do senso comum e reforçar estigmas do descontrole emocional, da

perturbação, da aborrecência como condições biologicamente inerentes a esses sujeitos (p. 2)

A consideração de aspectos puramente maturacionais do corpo como marcadores elementares para se pensar a adolescência, em outros tempos, nutriram uma visão universalista deste fenômeno. De que todos os seres humanos, invariavelmente, experimentariam os tensionamentos e mudanças de modo muito similar. Por outro lado, vale ressaltar que a consideração de outros elementos, para além da puberdade, tem se mostrado significativa para análises mais complexas do processo de crescer, tal qual a influência do meio social, as relações interpessoais e os impactos das transformações culturais com o passar do tempo (SOUZA; SILVA, 2018).

Autores como Schonen-Ferreira et al (2010), Nunes e Silveira (2015) e Dourado, Arruda, Ferreira-Junior e Aguiar (2020) concordam que a noção que se tem da adolescência na atualidade parte de uma construção histórica, derivada das mudanças que surgem nas sociedades ocidentais, sobretudo como consequência das revoluções industriais e sua repercussão em instituições como a família e a escola. Dourado *et al* (2020) descrevem que as novas formas de organização social do século XIX, que passaram a excluir as crianças do mundo do trabalho e, por consequência, do mundo adulto, colaboraram para a constituição de uma ideia de infância, inexistente até então.

Como efeito desta distinção e do prolongamento do tempo escolar, a percepção de um período intermediário definido por suas próprias características também passou a ser identificado - a adolescência. A partir desta concepção, dois pontos chamam a atenção: 1) o distanciamento familiar em decorrência da extensão do período escolar e 2) a necessidade de uma reorganização social destes indivíduos a partir de um novo ambiente - a escola. Isso teria repercutido na ampliação dos espaços de interação destes indivíduos e na constituição de um novo grupo social, caracterizado tanto pelas expectativas impostas pelo meio quanto por características do próprio desenvolvimento fisiológico, encontrando muitas formas de serem significadas ao longo do tempo.

A adolescência passa então a ser integrada ao contexto das relações humanas a partir de seu próprio lugar, no qual se reconhece as mudanças advindas dos processos maturacionais, com consequências muitas vezes compreendidas como perigosas para si e para a sociedade. Como resposta, produz novas demandas subjetivas, psicossociais e materiais. Para Senna e Dessen (2010), o avanço das ciências do desenvolvimento humano corroborou para uma compreensão mais ampla das características relacionadas a

este processo e com o avanço dos modelos sistêmicos, sobretudo a partir da década de 70 do século XX, a adolescência passa ser entendida como um conjunto de fatores individuais, históricos e culturais inter-relacionados, em oposição ao caráter universal que lhe era atribuído no início dos estudos sobre o tema.

O reconhecimento destes diversos fatores possibilitou uma melhor delimitação daquilo que corresponde ao campo individual e ao que pertence à ordem da cultura, conferindo singularidade aos indivíduos que enfrentam a complexa experiência do crescer em sociedade. Portanto, entende-se que a adolescência corresponde a um processo psicossociológico caracterizado pela transição entre a infância e a adultez, por isso pode assumir diversas representações a depender do contexto cultural em que o indivíduo está inserido (XAVIER; SILVEIRA, 2015). Já a puberdade refere-se às mudanças fisiológicas que têm por finalidade levar ao desenvolvimento das capacidades reprodutivas (DOURADO *et al*, 2020).

Apesar de serem fenômenos frequentemente associados, puberdade e adolescência encontram formas distintas de incidir sobre o desenvolvimento, mesmo que haja uma significativa correspondência entre as características de uma sobre a outra. O fato é que direcionar o olhar para a adolescência coloca em evidência o campo relacional entre o indivíduo e o mundo que o circunda, tal como os aspectos subjetivos resultantes desta transição. Portanto, a investigação sob uma perspectiva contextualista possibilita localizar os diversos agentes e ambientes envolvidos neste processo, de modo a identificar as variáveis de risco e proteção (DE ANTONI, KOLLER, 2010) que atuam sobre o desenvolvimento.

A relação entre a família e a escola é retratada por diversos teóricos como fundamental para se pensar o desenvolvimento da criança e do adolescente, uma vez que estes dois nichos são responsáveis pelos primeiros contatos que o ser humano estabelece com a sua cultura dentro da lógica ocidental industrializada (DESSEN; POLONIA, 2007). Além disso, é por meio destes contextos que se constituem os primeiros vínculos, as trocas e os recursos que favorecem a condução de um desenvolvimento saudável, global, seguro. Por isso, estudar a adolescência por meio de diferentes “vozes” (adolescente, família e escola), descrita de forma ampla em seu contexto específico viabiliza uma compreensão interativa e dinâmica do fenômeno, o que é fundamental para que sejam pensadas intervenções em promoção de saúde e de prevenção de riscos. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada buscou identificar, caracterizar e analisar

adolescentes, seus cuidadores/genitores e seus professores, dentro de uma abordagem qualitativa, tendo como temáticas a própria adolescência e facilitadores e dificultadores da relação adolescente-família-escola.

3. MARCADORES TEÓRICOS

3.1. A psicologia do desenvolvimento: considerações preliminares

Estudar o desenvolvimento humano, dadas as características de exploração que são necessárias, implica entrar em contato com a vastidão de processos e sentidos que acompanham seu objeto de estudo, seja qual for o recorte realizado pelo pesquisador. Como é evidenciado por Xavier e Nunes (2015), o “desenvolvimento” remete a uma porção de termos, como a continuidade, o crescimento, a ação e a interação, o que invariavelmente contribui para o surgimento de diversas - e distintas - concepções acerca dos fenômenos que compreendem este território.

Ao longo da história das teorias do desenvolvimento, é possível se deparar com diferentes concepções filosóficas que procuram alcançar o ser humano e o mundo que o rodeia (TEGETHOF, 2007), despertadas pela curiosidade e a necessidade de se definir o que torna humanos os mamíferos identificados como seres humanos. Na recuperação de fontes remotas da filosofia ocidental, desde Heráclito (535a.c.-475a.c.) é possível encontrar indagações sobre como a vida humana se configura pelo constante fluxo de mudanças, “ninguém se banha no mesmo rio duas vezes” (KOLLER *et al*, 2016).

No entanto, segundo Barros e Coutinho (2020), nas ciências, entre o final do século XVIII até meados do século XIX ainda não havia a delimitação de um campo disciplinar cujo objeto de investigação fosse os processos de desenvolvimento. Ressaltam que os precursores desses estudos, a partir deste período, foram os campos da biologia, genética, antropologia e sociologia. Cabe destacar a inclinação descritiva destes trabalhos iniciais para aspectos como a continuidade *vs* estabilidade no desenvolvimento, que só mais tarde seriam sobrepujados por modelos integrados, e mais recentes, de base sistêmica e contextualista (DESSEN; SENNA, 2012).

No que se refere à Psicologia enquanto campo científico, é possível reconhecer a imensa variedade teórica e metodológica que integra a prática da pesquisa, podendo

mostrar-se significativamente distintas entre si. Neste sentido, Xavier e Nunes (2015) classificam a Psicologia do Desenvolvimento como uma das grandes áreas de estudos e pesquisas “a qual envolve estudos das dimensões cognitivas, físicas, afetivas e sociais ao longo de todo o ciclo vital humano” (p. 5), o que resulta no estabelecimento de interfaces com outras áreas de conhecimento como a biologia, a antropologia, a sociologia, filosofia, a educação e a medicina (MOTA, 2005; XAVIER; NUNES, 2015).

Pode-se salientar que a discussão apresentada por Barros e Coutinho (2020) sobre a definição das “linhas de pesquisa” na Psicologia, indaga sobre a complexidade na conceituação dos estudos em Psicologia do Desenvolvimento. Segundo os autores, o Relatório Quadrienal 2017 da CAPES identifica que até 2016 a sub-área não aparecia de maneira exclusiva em nenhum dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, estando (nos casos da USP e da UnB) imbricada com outras subáreas como a Educação e a Saúde. Ainda a respeito disso mencionam que:

A CAPES localiza a Psicologia do Desenvolvimento Humano na Área Psicologia junto com mais 44 títulos. O termo “Desenvolvimento” aparece ainda nas subáreas: Processos Perceptuais e Cognitivos; Desenvolvimento e Desenvolvimento Social e da Personalidade. Por outro lado, subáreas como Processos de Aprendizagem, Memória e Motivação; Processos Cognitivos e Atencionais; Estados Subjetivos e Emoção parecem ter especificidades que as separam da Psicologia do Desenvolvimento, segundo tal classificação (BARROS; COUTINHO, 2020, p.3).

Deste modo, apesar de se ter o reconhecimento da Psicologia do Desenvolvimento como área do conhecimento na atualidade, nota-se que a profusão de eixos que abrangem os estudos sobre o desenvolvimento humano a coloca em um lugar próprio que chama pela transdisciplinaridade e trafega por outras áreas da própria Psicologia, o que se mostra inevitável quando se reconhece a variedade de fatores envolvida na constituição de seu principal objeto, os processos de mudança e constância ao longo do ciclo de vida do ser humano.

3.2. A Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo-Histórico-Dialético nas proposições da Psicologia do Desenvolvimento no Ocidente

A Teoria Histórico Cultural, que teve como precursor Lev Vigotski (1896-1934), deixou diversas contribuições para o campo da Psicologia, especialmente no que se refere aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. A concepção desta perspectiva teórica está atrelada a uma série de eventos que marcaram o contexto histórico no qual viveu seu idealizador, como a Revolução Russa de 1917 e as discussões presentes

no campo da Psicologia acerca das disposições metodológicas para seu exercício enquanto ciência (GIL, 2007).

Vigotski, influenciado pela Psicologia Fisiológica e pelo Materialismo Histórico-dialético, procura desenvolver seus estudos buscando responder “como o Homem se constituiu humano” (XAVIER; NUNES, 2019). Como parte da influência marxista, um dos principais pressupostos desta teoria - que busca romper com as prescrições ditas “biologizantes” - é a delimitação do papel do trabalho enquanto atividade humana, responsável por desempenhar consideráveis influências no desenvolvimento humano (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011).

No que se refere a essa consideração, Moretti et al (2011) apresentam que o ser humano cria necessidades que têm por objetivo não apenas garantir a sua existência biológica, mas principalmente sua existência cultural. Portanto ao satisfazer estas necessidades “constitui-se como um ser ético, que cria princípios e preceitos para guiar sua ação, ao mesmo tempo em que tais princípios norteiam a constituição de suas necessidades e ações” (pg.478). A identificação do indivíduo com o gênero humano se dá sobretudo pela atividade, da convivência e coexistência com outros indivíduos da espécie. Ao apropriar-se daquilo que é compreendido enquanto objetivações humanas, produto histórico-cultural concebido através das gerações, o indivíduo se vê também como um ser ativo e participante no meio (MORETTI *et al*, 2011).

Apesar de considerar os aspectos biológicos do desenvolvimento, a perspectiva histórico-cultural procura estabelecer contornos bem definidos com relação a constituição do psiquismo humano, consolidado a partir da relação dialética entre a realidade social e fenômenos como a consciência e a linguagem (TOMIO; FACCI, 2009). As possibilidades para o desenvolvimento, portanto, derivariam também de recursos historicamente construídos em conjunto com a materialidade das relações estabelecidas no meio social. Reforçando a premissa de que para procurar compreender o indivíduo, se faz necessário também compreender o meio em que ele está inserido, sem que se exclua, evidentemente, a experiência individual.

A dimensão daquilo que é compreendido por histórico nesta abordagem leva em consideração tanto seu aspecto filogenético, dos processos evolutivos do ser humano enquanto espécie, quanto ontogenético, seus aspectos individuais, o que segundo Souza e Silva (2018), possibilita uma investigação do desenvolvimento a partir de uma episteme.

Com isso, cabe ainda ressaltar que estes dois processos mencionados, apesar de serem regidos por leis próprias, encontram-se em uma unidade dialética na qual uma implica a outra, repercutindo no desenvolvimento histórico do ser humano (TOMIO; FACCI, 2009).

O problema central da teoria histórico-cultural, em Vigotski, é a investigação das formas com que acontecem as mudanças no psiquismo humano ao longo do desenvolvimento, especialmente no que se refere às funções psíquicas superiores, que se configuram nas próprias relações sociais (SOUZA; SILVA, 2019). Para Vigotski, o que caracteriza a formação destas relações é a ação de dois agentes mediadores, os “instrumentos” e os “signos”, evidenciando a própria atividade humana (SANTOS; AQUINO, 2014).

O primeiro mediador citado, atua na regulação de nossas ações sobre os objetos materiais, que implica na capacidade de operacionalizar estes objetos através de seu uso para otimização e sofisticação de tarefas, em um movimento contínuo de aperfeiçoamento. O segundo, possui uma função semiótica, que atribui significados e regula as ações sobre o psiquismo, sendo expresso sobretudo por meio da linguagem, produto social e cultural capaz de dinamizar e organizar o pensamento (SANTOS; AQUINO, 2014; XAVIER; NUNES, 2015).

A fim de ilustrar a funcionalidade destes mediadores, as autoras Xavier e Nunes (2015) descrevem como exemplo o manuseio e transformação de objetos presentes na natureza/meio – como pedra e madeira - para a produção de um novo objeto - uma lança, capaz de ser usada para caçar (obter alimento) e se defender. Os exercícios desempenhados neste processo, como pensar e planejar as atribuições que poderiam ser dadas a este novo objeto - que agora não são apenas mais pedra e madeira - estariam ligadas a uma função simbólica, que configura a capacidade de pensar, imaginar, criar e se comunicar, ou seja, atribuir sentido às coisas. A capacidade das crianças de transformarem objetos aleatórios em brinquedos seriam, portanto, um exemplo da capacidade imaginativa e de como é necessária a existência de objetos para a interação com o mundo.

Considerando essas ideias, podemos dizer que, para Vigotski (1986), nossas funções mentais nascem de nossas relações com o meio, ou seja, nos tornamos humanos indo do plano inter-psíquico para o intra-psíquico. Toda função mental, como a criatividade, o raciocínio lógico, a atenção

seletiva, por exemplo, nasceu da nossa troca com o ambiente, da nossa atividade e experimentação no mundo (Xavier e Nunes, 2015, p.26)

A força da influência do ser humano sobre o meio que o cerca pode, então, ser percebida como um movimento que ao mesmo tempo que opera mudanças neste meio externo, também muda a ele próprio, deixando um “registro” histórico que acompanha o ser humano com o passar das gerações. Um movimento que, em certa medida, parte de uma ação consciente. Com isso é possível considerar que o psiquismo humano não consiste propriamente em manifestações pré-existentes ou “meramente fenomênicas” conforme é discutido por Souza e Silva (2018), pois reflete contextos - econômicos, sociais, culturais - bem como os próprios processos históricos que o constituem.

3.3. A redescoberta do “contexto” e a proposta do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento

Como foi visto anteriormente, a consideração do contexto enquanto componente elementar do desenvolvimento já havia sido preconizado por Vigostki na década de 20 do século XX, sendo responsável por conduzir uma aproximação entre a Psicologia e o Materialismo Histórico-dialético. No entanto, ao menos até a década de 70, na comunidade científica de modo geral, ainda vigoravam os estudos descritivos fortemente influenciados por uma visão naturalista e mecanicista do desenvolvimento, que se limitavam a apresentar dicotomias entre aspectos maturacionais e exclusivamente contextuais, como Continuidade *vs* Estabilidade (DESSEN; SENNA, 2012).

Segundo Tegethof (2007), a partir deste período passou-se a reconhecer que os modelos ditos mecanicistas eram insuficientes para se compreender os processos de desenvolvimento, elevando-se então o interesse por novos meios de se investigar a relação do indivíduo em desenvolvimento e o contexto em mudança. Essa mudança de paradigma desencadeou o surgimento de modelos sistêmicos e contextualistas, entre os quais o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, preconizado por Urie Bronfenbrenner (1917-2005). A primeira versão de seu trabalho sobre o desenvolvimento humano foi publicada em 1979 com o nome de “Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados”, definido pelo autor como:

O estudo científico da progressiva acomodação mútua, durante todo o ciclo de vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança nos contextos imediatos os quais a pessoa em desenvolvimento vive. Nesse processo ela é afetada pelas relações entre esse contexto imediato e os distantes, estando todos esses encaixados (BRONFENBRENNER, 2011, p.138).

Nesta etapa, o autor procura elaborar uma crítica aos modos tradicionais de se estudar o desenvolvimento humano, cujas pesquisas realizadas obtinham seus dados sobretudo a partir de ambientes controlados ou “fora de contexto” (MARTINS; SZYMANSKI, 2004). A importância atribuída por Bronfenbrenner aos ambientes naturais o levou a apresentar novas premissas para a realização de pesquisas que considerassem essa variável.

Segundo Shelton (2019), uma das razões que levaram Bronfenbrenner a identificar a escassez de trabalhos que considerassem o meio ambiente com a devida atenção, foi justamente o fato de que não havia, nas ciências do desenvolvimento, uma maneira de conceituá-lo. Para o autor, naquele período, apesar de se falar sobre a importância do ambiente com relação à ecologia de crianças e famílias, não havia consenso ou uma linguagem comum que possibilitasse identificar os elementos do ecossistema, ou mesmo sobre sua influência no desenvolvimento e nas relações.

Como efeito disso, Bronfenbrenner em sua primeira obra (1979/1996) apresenta o “paradigma ecológico para o desenvolvimento em contexto”, no qual realiza uma provocativa alteração na fórmula clássica de Kurt Lewin - uma de suas maiores influências -, originalmente apresentada como $C = f(PA)$ [Comportamento é uma função articulada da Pessoa com o Ambiente], para $D = f(PA)$ [Desenvolvimento é uma função articulada da Pessoa com o Ambiente], onde procura focalizar as diferenças conceituais entre os termos “Comportamento” e “Desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 2011, p.139). Em sua derivação, procura enfatizar a dimensão destes conceitos, onde a definição apresentada por Lewin não abrangeria um parâmetro fundamental na definição de desenvolvimento segundo o autor, o tempo. Portanto o “D” para Bronfenbrenner possuía também uma dimensão temporal, não se referindo ao fenômeno do desenvolvimento humano em si, mas ao seu produto em um período particular e contínuo, levando-o a descrever a equação da seguinte forma:

As características da pessoa em um dado tempo de sua vida são uma função conjunta das características da pessoa e do ambiente durante o ciclo de vida da pessoa ao longo do tempo. Assim, a ciência define o desenvolvimento como o conjunto de processos pelos quais as propriedades da pessoa e do ambiente interagem para produzir a constância e a mudança das características biopsicológicas da pessoa ao longo do seu ciclo vital (p.139).

Ao final dos anos 90 o modelo teórico passa por reformulações dirigidas pelo próprio autor, que reconhece em sua primeira obra uma demasiada atenção para o ambiente em detrimento do organismo (BRONFENBRENNER, 2011). Este “aperfeiçoamento”, como ele próprio nomeia, não abdicou do progresso alcançado a partir de sua primeira versão, pelo contrário, procura avançar na elaboração de instrumentos teórico-metodológicos cada vez mais criteriosos e propositivos. Como resultado desta tarefa é concebido o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

Pode-se destacar que Urie Bronfenbrenner (1917-2005) nasceu em Moscou em 1917, ano que coincide tanto com a Revolução Russa quanto com a graduação de Lev Vigotski pela Universidade imperial de Moscou. Aos 6 anos sua família migra para os Estados Unidos, mas leva consigo uma parte de seu país de origem (seu idioma e sua história). Estes acontecimentos não teriam tanta relevância não fosse pela influência direta que a perspectiva histórico-cultural desempenhou sobre o trabalho de Bronfenbrenner. Victal, Peixoto e Pereira (2019) sinalizam os efeitos desta influência, a partir de sua base contextualista, mas realizam uma distinção com relação a descrição das variáveis culturais apresentadas por cada autor:

A teoria sócio-histórica de Vygotsky aponta o indivíduo como sendo o resultado das experiências sociais por ele introjetadas em seu repertório de aprendizagens mediante o estabelecimento de uma relação dialética que lhe fornece uma compreensão abrangente das realidades circundantes [...] Enquanto a teoria bioecológica se vale da mesma perspectiva com sutis diferenciações, traduzindo essa construção por meio de um segmento por partes indissociáveis que correspondem a um sistema integrativo (p.290)

Apesar da influência da psicologia russa, Bronfenbrenner apresenta um modelo teórico que diz muito de seu tempo, de suas experiências e de sua formação russo-estadunidense. A preocupação em apresentar uma proposta de investigação abrangente, sem deixar de considerar o rigor metodológico, levou o autor a realização de novas problemáticas em uma base conceitual robusta e autoral. Propõe então um modelo de pesquisa baseado em quatro dimensões fundamentais, interativas e indissociáveis, o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo, ou modelo PPCT. Estas dimensões constituem a base para os estudos em desenvolvimento humano segundo a sua teoria, que são alinhados por Bhering e Sarkis (2009) a partir da seguinte definição, onde o desenvolvimento é descrito como:

Resultado de uma função conjunta entre um **processo proximal**, as características próprias da **pessoa** em desenvolvimento, o **contexto**

imediate no qual ela vive e a quantidade e frequência de **tempo** no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente (p.8).

Bronfenbrenner (2011) identifica o Processo como “as formas particulares de interação do organismo com o ambiente” (p.26), tratadas nessa conjugação por “processos proximais”. Estas formas de interação correspondem aos mecanismos primários para o desenvolvimento humano, sendo que sua força, forma, conteúdo e direções variam de uma função conjunta das características dos outros núcleos. Cecconello e Koller (2003) ao citar Bronfenbrenner (1999) sublinham os cinco aspectos fundamentais para o processo proximal:

1) Para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade; 2) Para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais; 3) As atividades devem ser progressivamente mais complexas, por isso a necessidade de um período estável de tempo; 4) Para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade nas relações interpessoais; e, 5) Finalmente, para que a relação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento (p.516).

Portanto, os processos proximais dependem de variáveis internas e externas para serem efetivos, podendo produzir efeitos de competência ou disfunção, a depender das condições e estratégias desenvolvidas pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital. No MBDH o núcleo da Pessoa recebe uma particular atenção para as características biopsicossociais e os resultados de sua interação com o ambiente, configurando uma via de mão dupla onde a pessoa é produto e produtora do próprio desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011; BHERING; SARKIS, 2009).

As características da Pessoa podem ser identificadas em três dimensões, as “disposições” (que movimentam e sustentam os processos proximais), os “recursos” (habilidades, experiências, conhecimentos requeridos para o funcionamento efetivo dos processos proximais nos diferentes estágios de desenvolvimento) e a “demanda” (convidam ou desencorajam reações do ambiente social, que favorecem ou não a operação dos processos proximais) (SILVEIRA *et al*, 2009). Estas três características são capazes de influenciar a direção e a força do processo proximal, pois correspondem aos atributos pessoais dos quais o indivíduo se vale para promover o próprio desenvolvimento.

O Contexto, por sua vez, é analisado segundo a interação de quatro níveis ambientais que se relacionam, o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Cada qual corresponde a uma dimensão ecológica na qual uma compõe a outra. O microsistema está relacionado com as interações estabelecidas no ambiente imediato, onde se concentram as relações interpessoais estabelecidas pela pessoa em desenvolvimento com os signos e a linguagem (BRONFENBRENNER, 2011). É, portanto, no microsistema onde ocorrem as interações nos aspectos físicos, sociais e simbólico do ambiente, que são permeados pelas características de disposição, de recurso e de demanda das pessoas envolvidas, e onde operam os processos proximais (CECCONELLO, KOLLER, 2003).

O mesossistema trata-se da associação entre dois ou mais microsistemas com os quais a pessoa interage, podendo ser expandido na medida em que novos microsistemas são estabelecidos. O exossistema envolve aqueles ambientes com os quais a pessoa não estabelece contato direto, mas atuam indiretamente sobre o seu desenvolvimento, como o trabalho dos membros da família e a comunidade na qual a família está inserida. E o macrosistema corresponde à dimensão mais ampla das influências ambientais, e pode ser descrito como a própria cultura, com os seus valores, ideologias, religiões e as formas de governo.

O último núcleo presente no MBDH é o Tempo, analisado em três níveis que correspondem a regularidade, periodicidade e historicidade dos processos proximais, sendo eles o microtempo, o mesotempo e o macrotempo. Tendo em vista que o desenvolvimento refere-se “à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos através do curso de vida e das gerações” (BHERING; SARKIS, 2009, p.16), e que os processos proximais dependem de uma continuidade para serem efetivos, o aspecto da temporalidade, enquanto conceito, mostra-se como importante componente teórico para se identificar os fatores desenvolvimentais e atribuir validade aos estudos a este respeito. Com relação às pesquisas científicas, Bronfenbrenner (2011) apresenta a seguinte orientação:

Para mostrar que o desenvolvimento ocorreu realmente, o delineamento de pesquisa deve demonstrar, ou pelo menos tornar plausível, o fato de que os elementos do delineamento e a relação dinâmica desses elementos exercem influência nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento em um período estendido de tempo (p.46)

Portanto, o olhar dirigido à temporalidade precisa considerar tanto os aspectos mais remotos quanto os imediatos, para que se possa estabelecer a abrangência de análise em uma pesquisa de caráter científico. De modo simplificado, o modelo bioecológico prevê que os processos proximais são as atividades cotidianas nas quais os indivíduos estão engajados, e variam de acordo com as características da Pessoa com o Contexto e precisam ser estudados no Tempo.

Cabe ainda destacar, dentro dos parâmetros do MBDH, a Inserção Ecológica, por tratar-se de uma genuína contribuição brasileira ao modelo, sendo uma metodologia proposta por Alessandra Marques Ceconello e Silvia Koller (2003) para a efetivação de pesquisas e intervenções dentro dos pressupostos do MBDH. Uma metodologia no campo das ciências é, conforme Gerhardt e Silveira (2009), “o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas” (p.11), e sua atividade é efetivamente a prática da pesquisa. Em seu artigo, Ceconello e Koller (2003) apresentam o MBDH como “um referencial teórico adequado para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento-no-contexto, pois permite incluir vários níveis de análise, possibilitando examinar a influência do ambiente para o desenvolvimento” (p.519).

As autoras também enunciam o desafio lançado por Bronfenbrenner e Evans (2000) para as ciências do desenvolvimento no século XXI, de se construir um delineamento de pesquisa apropriado para a investigação dos fatores de risco presentes nas sociedades, como a violência e a pobreza, de modo a encontrar caminhos que possam servir para minimizar os seus efeitos (CECCONELLO; KOLLER, 2003). Como efeito disso, a Inserção Ecológica é proposta como uma alternativa metodológica que privilegia a inserção do pesquisador em determinado ambiente, com o objetivo de estabelecer uma proximidade com o seu objeto de estudo e, assim, responder às questões da pesquisa (KOLLER *et al*, 2016).

Conforme Silveira *et. al*, (2009), para a identificação das dimensões apresentadas pelo MBDH, pela via da Inserção, é necessário estabelecer criterioso de procedimentos e instrumentos para a coleta e análise dos dados, tais como: observações naturalísticas e sistemáticas (acompanhadas de um detalhado diário de campo); levantamento da história de vida dos participantes (para trazer a análise da dimensão do tempo); entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2001, *apud* SILVEIRA *et al*, 2009); grupos focais, entre outras

estratégias de delineamentos qualitativos. Além disso, a participação interativa e a imersão dos pesquisadores nos ambientes investigados mostram-se fundamentais.

A interação entre os pesquisadores e as demais pessoas presentes no contexto em que estão inseridos, pode ainda ser compreendida como geradora de processos proximais, uma vez que o pesquisador passa a ser mais um agente ativo naquele ambiente. Essa concepção do contato a partir dos processos proximais, juntamente com atenção dada aos aspectos da pessoa, do contexto e do tempo, é o que segundo Koller, Morais e Paludo (2016) distinguem a Inserção Ecológica de abordagens etnográficas e a vinculam à base teórica correspondente ao MBDH.

A metodologia mostra-se ainda muito adequada para a realização de pesquisas de caráter qualitativo. Bucher-Maluschke (2016) descreve a investigação qualitativa como uma tarefa intensiva, cuja análise dos resultados faz-se a partir da interpretação dos sentidos da linguagem e das ações humanas. Segundo a autora: “Os pesquisadores têm a árdua tarefa de decodificar uma linguagem, uma cultura, para então recodificar numa outra que é aquela com a qual vai explicar em forma de teoria” (p.26).

Para a pesquisa aqui apresentada, a Inserção Ecológica mostrava-se importante, uma vez que se pretende alcançar as construções subjetivas na adolescência abordando os microssistemas da família e da escola, sempre enfatizando os modos de ser no cotidiano das relações, na perspectiva de cada participante. Contudo, é importante ressaltar que a pandemia da COVID-19 trouxe restrições evidentes quanto ao acesso às pessoas e às instituições e, portanto, dada a temporalidade de um Curso de Mestrado, não foi possível seu uso na pesquisa.

3.4. Adolescência, família e escola

Para iniciar o diálogo acerca da adolescência, cabe destacar que, historicamente, a concepção de um fenômeno ou estágio que antecipa a vida adulta no ocidente não é uma novidade. Na Antiguidade, tornar-se adulto muitas vezes relacionava-se com a preparação e/ou ascensão a determinados papéis sociais, que poderiam variar de acordo com o gênero do indivíduo, a classe social, e o momento histórico (SCHOEN-FERREIRA *et al*, 2010). Na Idade Média, todavia, não havia sequer o reconhecimento de uma infância propriamente dita, as crianças assumiam muito precocemente um lugar na dinâmica familiar (DOURADO *et al*, 2020), executando quaisquer atividades que sua condição física pudesse suportar. Assim que superavam o risco da alta mortalidade da época, eram

integradas entre os adultos para aprender tarefas, crenças e valores de sua cultura e entre os 12 e 15 anos era comum já estarem casadas (SCHOEN-FERREIRA *et al*, 2010).

Ainda assim, Senna e Dessen (2012) descrevem que a concepção de um período intermediário entre a infância e a adultez nomeado de adolescência, trata-se de um fenômeno das sociedades modernas. Para fundamentar essa perspectiva, as autoras chamam a atenção para a contribuição das teorias do desenvolvimento que, desde o início do século XX, têm procurado estabelecer parâmetros para melhor investigar e definir este processo do desenvolvimento humano, muito comumente associado a significativas mudanças de cunho biológico, psíquico e social.

No campo da Psicologia, Stanley Hall (1884-1924) é lembrado por diversos autores (SCHOEN-FERREIRA *et al*, 2010; XAVIER E NUNES, 2015; SOUZA; SILVA, 2018) como o precursor dos estudos sobre a adolescência. A perspectiva apresentada por Hall seguia as tendências evolucionistas e maturacionais que vigoravam em sua época, o que deixou diversas contribuições valiosas para a compreensão da adolescência enquanto processo específico do desenvolvimento, mas acabou por colaborar com a perpetuação de alguns mitos e estereótipos que vigoram até os dias atuais, conforme é apresentado por Tomio e Facci (2009) e Souza e Silva (2018).

Tomio e Facci (2009) identificam quatro mitos relacionados à adolescência que acabaram por influenciar não somente os estudos que sucederam a Hall, como também às crenças do senso comum a este respeito. Segundo as autoras, estes mitos estão vinculados:

1. à instabilidade emocional (período de turbulência e tensão);
2. à compreensão de que os problemas que aparecem são próprios da idade e resolvidos com o amadurecimento do adolescente;
3. à ideia de que a necessidade dos jovens de separar-se de seus pais resulta em conflitos intensos e hostilidades;
4. que existe invariavelmente um abismo entre gerações (p. 91).

Estas crenças repercutiram na percepção da adolescência enquanto um fenômeno universal, influenciado pelas mudanças desencadeadas pela puberdade com enfoque sobretudo em características notavelmente negativas. Segundo Schoen-Ferreira *et al*, (2010) esta perspectiva, de que o crescer necessariamente acarretaria riscos para o indivíduo e a sociedade, mais tarde seria discutida sobretudo pelo campo da Antropologia Social, que além de se opor à ideia de uma adolescência universal, sustenta que ela não precisa ser necessariamente um período turbulento.

Como efeito da influência das abordagens sistêmicas no campo científico e as contínuas mudanças do mundo ocidental, a adolescência passa a ser reconhecida por outros fatores para além dos processos maturacionais, o que fez com que ela fosse compreendida não somente como uma preparação para a vida adulta, mas como uma experiência do desenvolvimento que encontra sentido em si própria (SCHOEN-FERREIRA *et al*, 2010).

O enfoque dirigido à adolescência pelo campo científico colaborou para localizar não só o fenômeno adolescência, como também os indivíduos em seu potencial de conduzir mudanças nos ambientes em que estão inseridos, considerando também sua própria produção de significados (DAYRELL, 2007). Neste sentido, reafirma-se também a importância de se lançar um olhar mais atento para as adolescências e a juventude, que a cada geração têm apresentado características distintas, podendo ser acompanhadas pelas mudanças progressivas das sociedades em que estão inseridas.

Segundo parâmetros etários estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde, que são seguidos pelo Ministério da Saúde no Brasil, a adolescência é dividida em dois momentos, a fase inicial, que vai dos 10 aos 14 anos e a final, dos 15 aos 19 anos (ROSSI; CID, 2019). De acordo com o documento lançado pelo Ministério da Saúde “Proteger e Cuidar da Saúde de Adolescentes na Atenção Básica” (BRASIL, 2017), estes marcadores possuem relevância para o planejamento e implementação de políticas públicas, assumindo-se que cada idade possui singularidades que podem se aproximar ou se distanciar ao longo deste período a depender de aspectos psicobiológicos, sicionaturais e socioeconômicos.

O marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990, prevê que todas as crianças e adolescentes recebam proteção integral, ao compreendê-los como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento e, portanto, com prioridade absoluta (BRASIL, 2019). Para isso, reafirma a responsabilidade da família, sociedade e Estado na garantia do pleno desenvolvimento dessa população, de modo a oferecer os recursos necessários para a vida e mantê-la a salvo de situações de risco e vulnerabilidade.

Ao se abordar a questão da proteção integral, assim como das responsabilidades com a inserção social das gerações mais novas, autoras como Zappe e Dell’Aglio (2016) e Dessen e Polonia (2007) trazem que a família pode ser vista como o primeiro mediador

entre o ser humano e a cultura. É a partir dela que são estabelecidas as primeiras relações afetivas, sociais e cognitivas, que dão notícias das condições materiais, históricas e culturais de um determinado grupo social. Do ponto de vista do MBDH a família configura o principal microssistema do desenvolvimento humano, sendo responsável pelas interações mais diretas e as experiências mais significativas para o indivíduo, responsável por estabelecer os primeiros processos proximais (SENNA; DESSEN, 2012).

Dada a sua importância, considerar a família como uma dimensão a ser investigada ou mesmo um objeto no campo da pesquisa, implica buscar também uma conceituação que comporte a diversidade de arranjos, representações e sentidos atribuídos por seus membros na atualidade. Tendo isso em vista, assume-se a perspectiva de Dessen (2010) que aponta para a relevância de se compreender a família como “um sistema complexo, influenciado por múltiplos fatores e eventos internos e externos, que sofre variações em função dos contextos cultural, social e histórico” (p.210) e os familiares como “aqueles com os quais mantemos um vínculo baseado na intimidade e nas relações intergeracionais” (p.211). Portanto, uma definição realista e contemporânea de família necessita:

[...] estar baseada na opinião de seus membros, considerando a afetividade e a proximidade com os entes queridos critério para a composição de família. Variáveis como *consanguinidade, continuidade ao longo da vida, relacionamento heterossexual, divisão da mesma casa*, etc., por si só, não definem o que seja *família* (p.211)

Esta perspectiva favorece uma investigação do ponto de vista bioecológico, pois considera além de variáveis externas, características das relações do grupo familiar e aspectos dos sistemas ecológicos do MBDH (micro, meso, exo, macro e cronossistema) (DESSSEN, 2010). Além disso, possibilita também compreender a família tanto como uma dimensão do microssistema, para seus integrantes, quanto como uma unidade relacional própria, capaz de influenciar e sofrer influência do meio e, portanto, ser analisada como uma entidade particular (DE ANTONI; KOLLER, 2010).

Se a família configura o principal contexto de desenvolvimento na dimensão do microssistema, a escola, enquanto espaço de socialização, aprendizagem e diversidade pode ser compreendida como o segundo microssistema mais significativo, pois se mantém enquanto um ambiente de contínuas relações ao longo da maior parte da infância e da adolescência. A relação que se configura entre a família e a escola, pensando-se em

termos ecológicos, corresponde a um mesossistema para todas as pessoas envolvidas diretamente nela.

A escola é descrita por Dessen e Polonia (2007) como sendo uma instituição fundamental tanto para o indivíduo quanto para a evolução da própria sociedade, pois tem como uma de suas principais tarefas “preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais” (p.25). Nesse sentido, as autoras ressaltam a importância da instituição escolar ao proporcionar recursos psicológicos para o desenvolvimento intelectual, social e cultural, mediante a instrumentalização dos conhecimentos culturalmente organizados, e sua repercussão no repertório de experiências, nas formas de pensar, agir e interagir com o mundo (DESSEN; POLONIA, 2007). Essa “mediação” tem um papel de extrema relevância para o desenvolvimento do indivíduo, tanto através das diversas e contínuas interações que favorecem a formação dos processos proximais quanto pela apropriação de saberes e competências para sua inserção social.

Marcondes e Sigolo (2012) chamam a atenção para a relação família-escola e refletem sobre a importância de olhar para este mesossistema a partir de cada uma de suas partes, tanto no que correspondem às particularidades dos microsistemas, como as culturas familiar e escolar, quanto para o macrosistema com qual mantém correspondências diretas, através das ideologias e as políticas educacionais que repercutem no olhar sobre a adolescência em cada momento histórico.

3.5. A escola pública no Brasil e o atendimento aos adolescentes no ensino fundamental e médio - Item a ser construído pós-qualificação

Segundo a Constituição Federal Brasileira (1988), a atuação do poder público na Educação é dividida entre os municípios, estados e o Governo Federal, sendo os primeiros responsáveis por priorizar a educação fundamental e infantil, os segundos o ensino fundamental e médio, e o último, por organizar o sistema federal de ensino e garantir o funcionamento das instituições e o acesso amplo de todos os estudantes à educação pública em todas as etapas. Deste modo, mesmo que a educação infantil, fundamental e média estejam designadas principalmente aos estados e municípios, é dever do Governo Federal oferecer suporte, assistência técnica e financeira, para que seja garantido um padrão mínimo de qualidade nos processos educacionais no Brasil.

Apesar disso, pode-se dizer que ainda há muitos desafios a serem superados para que se alcance o *status* de um ensino público abrangente, justo e de qualidade, como é denunciado por diversos autores (LIBÂNEO, 2012; MOREIRA, GUERRA, PEREIRA, MARINHO, SILVA, WERMELINGER, 2020), sobretudo no que se refere a igualdade de condições para o acesso e a manutenção do direito básico à educação por crianças e jovens. Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o artigo 2º prevê que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A lei em questão passou por diversas modificações ao longo do tempo, sendo que a maior parte das emendas que atentam para questões fundamentais como o respeito à diversidade humana, segurança, condições de permanência (como material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde), assistência, recursos e acessibilidade básica a estudantes com necessidades especiais, só vieram a ser implementadas a partir do ano de 2003. Antes disso, o Governo Federal, por intermédio dos ministérios, operava de forma incipiente na proposição de programas para jovens e/ou adolescentes, como é apresentado por Sposito e Carrano (2003). Segundo os autores, até o período descrito, a elaboração e execução destes programas permitiram refletir sobretudo “a falta de consenso, no âmbito federal, sobre a necessidade da definição de políticas específicas e coordenadas para a juventude” (p. 23), uma vez que apresentavam proposições indistintas para crianças, adolescentes e jovens.

A definição destas classificações faz-se necessária, já que configuram uma forma de favorecer institucionalmente um posicionamento mais eficaz do poder público, na medida das necessidades dos estudantes. No entanto, não basta apenas haver um delineamento etário que identifique a população em idade escolar, se as políticas públicas não alcançarem, de forma pragmática, os verdadeiros problemas da realidade brasileira, que são históricos. Vale ainda ressaltar que, apesar dos avanços alcançados pela instituição de leis mais abrangentes, sua real aplicação ainda ocorre de maneira irregular em boa parte do território nacional, com pouco foco para o processo de formação de profissionais da educação e maior atenção para obtenção de índices que, muitas das vezes, não informam sobre a real situação das escolas brasileiras, como é apresentado por Kassar (2014; 2016):

Embora seja inegável a importância da educação na vida das pessoas, o que ressaltamos é que a perspectiva que vem sustentando as políticas educacionais não induz à garantia de um processo educativo adequado nas escolas. Entendemos que a perspectiva adotada tem reduzido os objetivos e as potencialidades da educação, pois seu foco direciona o investimento para a formulação de um processo escolar considerado eficiente/eficaz diante das medidas e dos índices construídos, a fim de possibilitar a comparação entre escolas, municípios, Estados e/ou países. Por esse enfoque, acredita-se que para o alcance da eficiência seja necessário o controle das formas de ensino e das possíveis variáveis que podem/poderiam impactar os resultados esperados. Para o cumprimento das metas estabelecidas: professores são graduados em massa, no menor tempo possível, para o alcance do patamar desejável de formação, mas essa formação é efetivada, na maior parte dos casos, por faculdades isoladas particulares ou, quando em instituições públicas, pelo ensino a distância (KASSAR, 2016, p. 1231).

A perspectiva trazida pela autora apresenta uma faceta da educação pública que não teve início na atualidade, ressaltando seu forte apelo mercadológico que visa um melhor “custo benefício” de melhores resultados (índices) no menor tempo possível (KASSAR, 2016). Segundo Brazoto (2020), para se pensar a educação no Brasil se faz necessário considerar o processo histórico por trás de sua formação, como os diferentes interesses políticos e sociais que se seguiram desde o período colonial até os dias atuais, especialmente a partir da Igreja, do Estado, da família e da iniciativa privada. Para a autora, a influência destas quatro instituições corroborou não somente para a sua formulação enquanto um recurso para o desenvolvimento social, como também no próprio modo de se pensar a educação no país.

No longo e complexo processo que foi a transição entre a educação jesuítica, que perdurou de forma quase hegemônica até meados do século XVIII, e as primeiras tentativas do governo imperial de instituir alguma política educacional até o final do século XIX, a suposta falta de recursos é uma das justificativas que coincide, não por força do acaso, com a realidade encontrada nos dias hoje (BRAZOTO, 2020). Ainda que a falta (ou o repasse necessário) de recursos seja também uma questão na atualidade, outras críticas e considerações têm sido feitas por educadoras e educadores de todo país às proposições apresentadas pelos governos para o ensino no Brasil.

Sposito e Carrano (2003), a partir de Rua (1998), ao discutirem a elaboração de políticas públicas para a juventude até os anos 90, ressaltam que, sobretudo a nível federal, era praticamente inexistente a articulação de políticas especificamente voltadas para os jovens com relação à educação, saúde e o trabalho. A reflexão apresentada, surge

do contraponto entre a ideia de que, por muito tempo, a atuação das “autoridades políticas” com relação às demandas sociais ocorria a partir de duas concepções, a de “problemas políticos” e de “estado das coisas”.

Segundo os autores, os problemas de natureza social deixam de compor o status de estado das coisas quando ocupam a agenda pública na condição de problemas políticos que, por sua vez, passam a demandar respostas e ações (p.17). Neste sentido, na maior parte de sua história, o poder público no Brasil esteve mais inclinado a uma aceção do estado das coisas, em que as necessidades da população pouco eram compreendidas, por assumir-se que elas eram como deveriam ser. Esse quadro apenas se modificava na medida em que estes assuntos se tornavam interesse do estado e da elite que o governava.

Apenas no século XX que problemas como a escassez de instituições educacionais, a falta de uma política de progressão escolar abrangente e a pouca disponibilidade de vagas para estudantes começaram a ser efetivamente encarados pelo Estado brasileiro com maior atenção. Brazoto (2020) identifica a implementação dos “grupos escolares”, entre os anos de 1890 e 1930, como o marco inicial da educação pública no Brasil. Se tratavam de escolas primárias que funcionavam de maneira descentralizada, muitas vezes operando em igrejas, espaços comunitários ou mesmo na própria residência dos educadores, ainda com pouca interferência do governo.

Somente a partir do Estado Novo é que novas mudanças começaram a ser postas em prática, com reformas que começaram a incluir medidas governamentais mais diretivas. Apesar de sua importância para enfim viabilizar a implementação de políticas educacionais, o alcance dessas medidas ainda estava distante de alcançar efetivamente a maior parte da população, como é apresentado por Rezende e Souza (2016):

Na primeira Reforma Educacional, realizada pelo então ministro da educação e saúde, Francisco Campos, com a criação do Ministério da Educação, em 1931, o ensino secundário foi repartido em dois ciclos: um fundamental, que era o inicial, com duração de 5 anos e outro complementar, com durabilidade de 2 anos, ambos indispensáveis para ingressar no ensino superior [...] em meados do século XX, no Brasil, de cada 100 alunos, somente 28 terminavam seus estudos até a terceira série e apenas 16 até a quarta (REZENDE; SOUZA, 2016, pg. 67-68)

Neste mesmo período têm-se ainda o surgimento de universidades públicas, com a regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias em âmbito nacional, o que segundo Brazoto (2020), se configurou em um novo cenário pedagógico no Brasil, passando a incluir com mais frequência a participação de professores, pesquisadores e

governantes, com discussões acirradas a respeito da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na época. Apesar deste importante passo, apenas a partir da década de 60 ocorreria, de fato, uma unificação da educação nacional em todas as esferas governamentais, incluindo a educação pública e a privada (BRAZOTO, 2020).

Não por acaso, no início do século XX o Brasil começa a experimentar de forma mais expressiva o processo de industrialização, amplamente impulsionado por medidas políticas adotadas pelo governo de Getúlio Vargas. Tal como ocorreu em outras nações ao redor do mundo, com o avanço do setor industrial, diversos fenômenos foram desencadeados como o êxodo rural e o surgimento de grandes centros urbanos, o aumento do fluxo migratório entre regiões e uma demanda por mão obra cada vez mais qualificada (CUNHA, 2005; ARAÚJO; MORAIS, 2017).

Ressalta-se então o questionamento apresentado por Sposito e Carrano (2003), sobre o que passa a compor a agenda pública enquanto problemas de natureza política. Neste sentido o problema em si parece surgir como uma preocupação do Estado em suprir uma necessidade do mercado, o que corrobora para um olhar mais voltado a um ensino profissionalizante. Em uma sociedade que passava por profundas transformações sociais e econômicas, a escola não era, em si, uma instituição construída e direcionada para os interesses da população, tampouco focalizava a juventude, e sim fazia parte de uma política de governo.

Nos anos que se seguiram não houve grandes mudanças a este respeito. Segundo Carlos, Cavalcanti e Neta (2018) o formato e a oferta do ensino público no Brasil foram, em muitos momentos, influenciados por tensionamentos provocados pela própria estrutura social do país, com forte impacto na permanência ou ascensão de classes a partir do ensino superior. Este aspecto, abordado pelas autoras, se mostra bastante relevante, uma vez que a conclusão do nível superior representava a possibilidade de se ocupar graus hierárquicos mais elevados naquele cenário, tornando-se interesse de uma nova classe média que se formava no país. Na contramão das exigências da sociedade civil, os investimentos na educação superior não acompanharam a demanda que se formava.

Com a implementação do regime militar as universidades públicas passam a ocupar um lugar de destaque no campo político. De acordo com Carlos et al. (2018), o espaço das instituições de ensino superior figurou um dos grandes pólos de resistência ao governo ditatorial, o que desencadeou a criação de comissões que visavam reformar o ensino superior e garantir o controle social. De modo que:

A reforma do ensino superior de 1968 continua, claramente, a privilegiar as camadas sociais mais altas, apesar de aumentar o número das vagas neste nível de ensino, não era interesse do regime militar que as classes mais baixas ascendessem socialmente, assim, a modernização do ensino superior não favoreceu a uma verdadeira mobilidade social, uma vez que, de acordo com Germano (2011) a mudança ocorreu dentro de uma ordem, na qual se ajudaria os menos favorecidos sem modificar as estruturas sociais (CARLOS ET AL. 2018, p.87).

Como é reiterado pelos autores, havia interesses por parte do governo militar em garantir sua influência no controle político e ideológico, tornando-se preocupação do mesmo “formar para desmobilizar os movimentos estudantis e sociais, tendo como um dos propósitos essenciais educar obedecendo às normas capitalistas” (p. 87). O que invariavelmente incluía procurar estabelecer uma relação direta entre educação e trabalho ainda nos anos de formação do ensino regular.

Já o processo de redemocratização do país trouxe consigo mais mudanças. Com a Constituição cidadã de 1988, o direito à educação passa a ser figurado como um dever do Estado, da família e da sociedade, ampliando a participação popular, mas cabendo ainda às autoridades públicas competentes a responsabilização por sua oferta e implementação (BRAZOTO, 2020). Mas, como mencionado anteriormente, com pouca ou nenhuma visão para as questões da juventude.

Portanto, pensar o formato da escola pública no Brasil é também pensar em como os governos federal, estadual e municipal têm olhado para as questões da juventude, uma vez que, falar de escola é (ou deveria ser) falar de juventude, já que este se trata do principal público atendido pelo setor da educação. Neste sentido, há uma pergunta que necessita ser frequentemente refeita: qual é efetivamente o papel da escola?

Essa é uma pergunta para a qual, aparentemente, ainda não existe um consenso. Por mais que órgãos internacionais, pesquisadoras (es), educadoras (es) ou o próprio poder público procurem estabelecer parâmetros, diretrizes ou posicionamentos, muito do que tem sido adotado enquanto políticas oficiais para a educação, segundo Libâneo (2012), parte ainda de soluções evasivas para os problemas educacionais que não alcança a suficiência.

Tais soluções estariam baseadas na ideia de que, para melhorar a educação, bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos (por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, a gratificação financeira a professores, a progressão continuada e, recentemente, a implantação do *Exame Nacional de Ingresso na Carreira*

Docente), deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2012, p.16)

Isso produz uma situação complexa, de controvérsias e inquietações, em que de um lado tem-se uma escola que necessita atender as singularidades de seu público, que se encontra nas mais variadas condições sociais, econômicas e psicológicas, aproximando-se mais de um viés assistencialista, que muitas vezes se vê deslocada da prática de ensino e aprendizagem em detrimento de um acolhimento (também necessário) para o qual a instituição nem sempre se vê suficientemente amparada. E de outro, a ideia de uma escola inovadora, diversificada e amplamente matriciada por tecnologias educacionais, pautadas sobretudo no processo de escolarização para o desenvolvimento econômico do país.

Como consequência disso tem-se uma ambiguidade que se desdobra pelas trajetórias de vida das famílias brasileiras e a própria formação histórica do país, tangenciando sobre como as políticas voltadas para a educação foram e têm sido efetivamente postas em prática, a quem e como têm servido efetivamente à população. Moreira et al (2020) realizam uma interessante provocação acerca do formato da escola pública no Brasil do século XXI:

Podemos afirmar que existe uma contradição inerente à instituição escolar que, embora adotando um discurso universal e meritocrático, promove uma seleção fortemente atrelada à herança cultural e à origem social dos alunos. De fato, a ideologia que sustenta o formato moderno da educação de massa ignora – ou denega –, em seu discurso e na prática pedagógica, os efeitos cumulativos das vantagens e desvantagens atreladas à origem social, e a escola não faz muito mais senão cumprir a função de conservação social e perpetuação das desigualdades sociais (p.3).

Isso reafirma a importância e a necessidade de se direcionar um olhar generoso para os contextos de desenvolvimento destes jovens e suas famílias. Encarar a educação pública como um processo que não se inicia e não se finda somente no ambiente da escola, possibilitaria proposições mais elaboradas para os desafios que têm se repetido e, há tanto tempo, encontram-se sem solução. Para tanto, antes de encontrar uma resposta definitiva sobre o papel da escola na sociedade, cabe primeiro responder outras perguntas e definir se suas respostas correspondem ao que é demandado por familiares, educadoras (es) e as/os próprias (os) estudantes.

3.6. Risco, proteção, resiliência e vulnerabilidade no tripé família-adolescente-escola - Item a ser construído pós-qualificação

Para definir ou dimensionar o que pode ser entendido por risco e proteção se faz necessário realizar algumas observações, sobretudo na forma como estes dois termos aparecem na literatura e em documentos oficiais do governo, tal como sua associação aos sentidos de resiliência e vulnerabilidade. No que tange a compreensão de risco, ao menos duas formas de se referir a sua incidência podem ser identificadas quando se fala de adolescência e/ou juventude, os *comportamentos de risco* e as *situações de risco*.

Zappe e Dell’aglio (2016) acolhem como definição de comportamentos de risco “a participação em atividades potencialmente capazes de comprometer a saúde física e mental” (p. 291), ao discutir sua ocorrência em adolescentes brasileiros em diferentes contextos sociais. As autoras ainda fazem menção aos resultados de diferentes pesquisas que associam a incidência de comportamentos de risco a três principais fatores – pessoais, contextuais e de engajamento para este comportamento. Dourado et al (2020), ao abordarem o tema vulnerabilidade na adolescência, questionam a forma com que o termo é atribuído e apontam para a necessidade de falar não “da adolescência”, mas “de adolescências”. Atentando-se para diversos aspectos internos e externos:

Acredita-se que trabalhar com essa perspectiva é passar a fazer questionamentos em relação ao sujeito sobre o qual se fala, entre as dimensões do tempo e lugar e, a partir destas questões, identificar situações que podem aumentar o grau de vulnerabilidade dos adolescentes frente aos riscos, tais como: condições de vida; questões de gênero, raça/etnia e classe social; condições de saúde; acesso ou não à informação; políticas públicas em saúde, educação, entre outros. Refere-se tal noção não apenas à situação concreta dos adolescentes em contextos sociais que os expõem a problemas, mas também aos conceitos e às práticas que se dispõem para apreender e intervir sobre a situação (p. 5)

O autor italiano Salvatore La Mendola (2005) discute em sua obra tanto o caráter individual como o social do risco, questionando o que leva pessoas a supostamente se colocarem em situações de perigo e em como estes comportamentos são mais comumente associados à juventude. La Mendola procura localizar os sentidos atribuídos ao “risco”, ao confrontar como as variações de contextos sociais incidem sobre sua percepção, em especial na juventude, momento da vida em que as consequências de se envolver em situações de risco são medidas a partir de seus resultados. Neste sentido, ele ressalta também as implicações de um sistema que recompensa os bem sucedidos e pune aqueles

que são levados a um fim catastrófico para si e/ou para a sociedade, considerando a influência de aspectos culturais como modeladores desse julgamento (LA MENDOLA, 2005).

Já o Ministério da Saúde (2017), a partir do documento “Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica” procura definir situações de risco associando-as à vulnerabilidade e/ou baixa resiliência individual e familiar. Em contrapartida, identifica aspectos protetivos relacionando-os ao sentido de resiliência proposto pelo psiquiatra norte-americano Frederick Flach (1927-2006), que descreve as “características na personalidade resiliente” (sic). Estas características são apresentadas de forma muito pontual, de modo a estabelecer um delineamento claro do conceito de resiliência, que não são encaradas de forma definitiva, uma vez que expressam uma visão idealista e contingencial de determinadas qualidades. Por isso o texto pondera:

Em alguma intensidade, essas características estão presentes em todos, não de forma inata, mas podendo ser desenvolvidas em maior ou menor intensidade na interação das pessoas umas com as outras. Esta interação inicia-se, na maioria das vezes, no interior da família, prossegue na escola, depois no trabalho, na comunidade etc. Ou seja, podem-se identificar, também, elementos de resiliência nas instituições humanas (BRASIL, 2017, p.41).

O texto em questão destaca a importância de diversas instituições para o desenvolvimento da resiliência, com uma visão direcionada para a prática da saúde. Por isso, nomeia oito aspectos para se pesquisar situações de risco e nove para as forças de resiliência, sendo para o primeiro: 1) Instabilidade Familiar; 2) Doença crônica/Sofrimento crônico; 3) Dificuldades escolares; 4) Falta ou falha na identidade de grupo; 5) Solidão; 6) Impulsividade; 7) Comunidade e; 8) Trabalho. E para o segundo: 1) Aceitação incondicional; 2) Sentidos na vida; 3) Repertório de estratégias; 4) Rede de apoio significativa; 5) Humor e temperamento; 6) Identidade de grupo; 7) Criatividade; 8) Autoestima e; 9) Autonomia e criticidade (BRASIL, 2017).

O quadro que apresenta todos estes aspectos é de autoria do próprio Ministério da Saúde, que se propõe a discutir fatores de risco e proteção para a atenção e o cuidado de indivíduos adolescentes, ressaltando a singularidade e as peculiaridades de cada caso. Vale mencionar também que a proposta do documento se mostra bastante receptiva a necessidade de abordagens multiculturais e multissetoriais, que possam acolher a diversidade das configurações familiares brasileiras, ao reconhecer a importância de

políticas voltadas para jovens e adolescentes a partir da “Educação, Assistência Social, Cultura, Esportes, Conselho de Direitos etc” (p.41).

Portanto, ao abordar aspectos de risco e proteção entende-se a necessidade de haver tanto um espaço para sua contextualização, quanto um espaço para a escuta dos agentes nomeados. Uma vez que esses termos podem encontrar múltiplas maneiras de serem significados. No contexto da pesquisa cabe então a investigação inter-relacional de diferentes lugares, para que se tenha uma apreensão o mais realista possível ao abranger características internas e externas.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo Geral

Investigar, nos relatos das vivências de adolescentes, de cuidadores/genitores e professores, o papel da família e da escola na constituição de sentidos e significados, com ênfase em aspectos protetivos e vulnerabilizantes ao longo do desenvolvimento do adolescente.

4.2. Objetivos específicos

1 – Caracterizar o contexto das experiências cotidianas e os perfis sociais dos participantes.

2 – Identificar, caracterizar e analisar o papel que a família possui como rede de apoio para os adolescentes de acordo com os participantes da pesquisa.

3- Identificar, caracterizar e analisar o papel que a escola possui como rede de apoio para os adolescentes de acordo com os participantes da pesquisa.

4 – Descrever e analisar como pais e professores dos adolescentes caracterizam suas vivências com estes participantes e quais os aspectos de risco e de proteção eles identificam como presentes nas suas vivências cotidianas.

5 - Sistematizar o tripé família-adolescente-escola, destacando as características dos processos proximais e as discussões do Contexto evidenciadas pelos participantes.

5. MÉTODO

A pesquisa aqui apresentada caracterizou-se como um estudo qualitativo e descritivo, por meio do qual foi possível apreender sentidos e significados do adolescer

na inter-relação entre adolescente-família-escola, tendo por base conceitual e metodológica o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Dentro desse parâmetro, é importante salientar que a pesquisa ecologicamente válida traz aspectos constituintes, entre eles: a) ser um estudo que apresente e discuta o modelo Pessoa, Processo, Contexto e Tempo da teoria; b) apresente instrumentalização adequada aos objetivos da pesquisa, o que pode incluir a criação de roteiros de entrevista e outras formas de coleta de dados exclusivas para os objetivos proposto; c) ressalte aspectos protetivos do desenvolvimento dos participantes envolvidos e tenha compromisso com a criação de bases teóricas e metodológicas de intervenções eficazes (ALVES, 2002; BRONFENBRENNER 2005/2011).

Em função da pandemia da COVID-19 a pesquisa teve a coleta de informações realizada por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) (SCHERER, 2020), com contato presencial apenas para a apresentação do projeto e obtenção de assinatura na carta de autorização institucional à primeira escola contatada, que foi selecionada por conveniência. O encontro foi previamente agendado com a coordenação da instituição, que manteve suas atividades administrativas presenciais. Foi antecedido pelo isolamento total do pesquisador pelo tempo de ao menos duas semanas, uso de máscara na ocasião do encontro e deslocamento até o local por meio de veículo de transporte próprio. O encontro durou o necessário para apresentação do projeto e obtenção da assinatura para a Anuência Institucional, sendo que o pesquisador fez uso de álcool em gel antes de entrar no espaço físico da instituição e manteve o distanciamento social.

A coleta das informações foi prevista para ocorrer de junho a outubro de 2021, sendo que no decorrer deste período foram aplicados os instrumentos da pesquisa até que se encerrou o tempo previsto. É importante descrever que o baixo número de voluntários, advindos do contato com a primeira instituição de ensino, trouxe a necessidade de incluir uma segunda instituição. Usando os mesmos procedimentos descritos no primeiro contato, foi submetida uma emenda ao Comitê de Ética com este propósito. Após sua aprovação, foi possível ampliar o convite à outra escola, completando assim o quadro de participantes estimados para a pesquisa.

Os cuidados éticos que viabilizaram a coleta de informações foram desenvolvidos a partir da submissão e aprovação do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - Humanidades/UFMT e que tem parecer de aprovação sob o número 43536821.6.0000.5690.

Participantes:

- 1) 5 adolescentes regularmente matriculadas (os) em instituições de ensino públicas no município de Cuiabá;
- 2) 5 mães destas (es) adolescentes;
- 3) 3 professoras do corpo docente das instituições às quais os adolescentes participantes estão vinculados.

Instrumentos (em anexo):

- 1) Roteiros de entrevista semi-estruturados para os adolescentes, para os cuidadores/genitores e para os professores;
- 2) Jogo de Sentenças Incompletas para os professores;
- 3) Jogo Declarativo e Jogo de Sentenças Incompletas para os adolescentes;

Os Jogos de Sentenças Incompletas:

Os Jogos de Sentenças Incompletas são compostos por frases sem final específico, para as quais os participantes devem apresentar o fim que entendam pertinente. Elas podem ser lidas pelo pesquisador e respondidas imediatamente pelo participante, ou respondidas por escrito. Nesta pesquisa foi usada a leitura pelo pesquisador e a resposta imediata do participante a cada sentença lida. As sentenças incompletas são utilizadas no contexto clínico e de pesquisa, buscando apreender com os participantes os sentidos mais imediatos e com menos ‘filtros’ de reflexão sobre as temáticas abordadas. Os conteúdos das sentenças abordam crenças, valores, descrições e conceituações daquilo que se apresenta como tema do jogo elaborado (ALVES 1998; 2002).

O Jogo Declarativo é uma estratégia clínica e de pesquisa por meio da qual se busca que o participante emita uma declaração, traga alguma informação imediata a respeito daquilo que o pesquisador apresenta. Ele é utilizado no formato “Eu digo ...”, “Você diz...” e pode ser elaborado para diversas temáticas e situações. Um exemplo bastante simples seria: “Eu digo frutas saudáveis... Você diz ...” (VALENTINI, 2020). Para esta pesquisa foi elaborado um Jogo Declarativo para os adolescentes, com temáticas específicas vinculadas à atividades, reflexões e demandas que são favoráveis à formação

psicossocial diversa, protagonista e responsável, como por exemplo: participação em diferentes grupos; realização de atividades como prática de exercícios físicos frequentes, momentos de lazer e ócio.

Em cada termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (CLE e ALE) constou uma indicação dos procedimentos mencionados acima, com uma breve descrição de seu propósito e os temas gerais escolhidos. A não inclusão das frases e questões na íntegra se justifica pela necessidade de se obter respostas espontâneas por parte dos participantes, o que de outro modo, poderia apresentar vieses capazes de comprometer os resultados. Em todo caso, o pesquisador esteve ciente de sua responsabilidade para com a comunicação das propostas apresentadas, e se prontificou a oferecer o máximo de informações possíveis com relação aos temas dos instrumentos.

5.1. Procedimentos de coleta de informações e cuidados éticos

A abordagem inicial foi direcionada às instituições via e-mail e/ou telefone a fim de se obter a possibilidade de uma visita presencial, mantendo todas as normas de segurança. As visitas ocorreram para apresentar o projeto e buscar a autorização das escolas para o acesso das suas redes de comunicação (facebook, instagram e demais formas de comunicação aberta da escola com os estudantes e suas famílias) e viabilização de divulgação da pesquisa para obtenção dos participantes em potencial. O critério adotado para a escolha das instituições escolares foi o de conveniência, uma vez que o pesquisador já possuía contato prévio com as instituições, mas sem qualquer vínculo profissional ou pessoal. Para os adolescentes foi o grau que estivesse cursando na instituição, entre o primeiro e terceiro ano do Ensino Médio. Os critérios para a família foram estabelecidos a partir da configuração nuclear do adolescente (grupo familiar com o qual reside e/ou seja responsável direto por ele). Para as (os) professoras (es), aquelas (es) que se apresentassem como voluntárias (os) a participar da pesquisa, mesmo que não fossem efetivas (os), naquele momento, dos adolescentes que fizeram parte da pesquisa.

Uma vez tendo a autorização da escola, o próximo passo foi a divulgação da pesquisa em suas redes oficiais abertas, onde ela foi apresentada como um estudo voluntário, sem custo ou ganho material, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso. Na divulgação foram oferecidos os contatos de telefone e mídia social (*Whatsapp*) do pesquisador para que os interessados pudessem fazer contato e receber informações sobre a pesquisa.

Cada adolescente estudante com interesse em participar teve que fornecer os dados de contato do responsável, para que ele também fosse convidado a participar. Formada uma ‘dupla’ de adolescente-responsável, o pesquisador pôde dar início à coleta de informações. A coleta foi sempre por ‘dupla’ e ocorreu obedecendo a dois critérios básicos: a) tempo de coleta – previsto para os meses de junho a outubro de 2021; b) repetição das informações, favorecendo a composição de um quadro das singularidades dos participantes, assim como das generalidades presentes nas temáticas abordadas no estudo. A coleta de informações com adolescentes e com seus cuidadores teve dia, horário e local previamente agendados, de comum acordo com o pesquisador, e foi feita individualmente. O contato do pesquisador também foi fornecido aos professores, por meio de divulgação nas mesmas redes oficiais da escola, e os professores interessados em participar receberam as informações sobre a pesquisa e tiveram dia, horário e local da coleta de informações agendados de comum acordo com o pesquisador.

É importante ressaltar que com a pandemia da COVID-19, todos os instrumentos da pesquisa foram aplicados por meio de plataformas digitais, à distância, com a presença do pesquisador e da (o) participante de forma remota, mas simultânea. O pesquisador não utilizou listas que permitissem a identificação dos participantes convidados, nem permitiu a visualização dos seus dados de contato por terceiros. O contato foi realizado por parte dos participantes, portanto o pesquisador não portou quaisquer informações pessoais deles antes disso. As escolas colaboraram com a divulgação da pesquisa e dos dados do pesquisador em endereços virtuais coletivos, cabendo a cada voluntário manifestar seu interesse individualmente.

Para cada participante que procurou o pesquisador por meio do contato divulgado, foi entregue por e-mail – fornecido pelo participante ao pesquisador - uma versão do Consentimento Livre e Esclarecido (CLE) – para os professores e cuidadores e uma versão do Assentimento Livre e Esclarecido (ALE) – para os adolescentes, todos previamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso. Os documentos foram enviados aos participantes por meio de um único endereço de e-mail, o mesmo identificado nos referidos CLEs e ALE e na divulgação pelos meios de comunicação da instituição de ensino. O destino foi um endereço de e-mail solicitado diretamente pelo pesquisador ao participante na ocasião do primeiro contato, mas somente após uma apresentação formal do pesquisador e da pesquisa em questão. Se o interesse persistisse, apenas então seria realizado o

agendamento para uma leitura conjunta, a fim de se obter o consentimento/assentimento e a aplicação dos instrumentos. A única exceção com relação a esse procedimento foi o envio dos CLEs/ALE via whatsapp ou mensagem de texto, nos casos em que o (a) participante não fizesse uso ou não possuísse um endereço de e-mail para contato

Foi realizada uma leitura integral de cada documento correspondente (CLE e ALE), junto de cada participante, que em seguida precisou ser respondido com “aceito participar”, antes que os instrumentos fossem aplicados. Portanto, esta etapa também foi gravada, a fim de se obter um registo verbal deste consentimento. Por se tratar de uma pesquisa em ambiente virtual, que envolve a participação de menores de 18 anos, o primeiro contato para consentimento foi sempre com os pais/responsáveis, antes da busca pelo assentimento do menor de idade.

Os riscos apresentados pela pesquisa foram mínimos em decorrência da temática abordada e o caráter imersivo da pesquisa. Porém, cabe ressaltar que as temáticas abordadas nos instrumentos se referem às práticas e questões do cotidiano e não foram trazidos temas considerados vulnerabilizantes. Com relação aos riscos característicos de ambientes virtuais, há as condições de armazenamento das informações gravadas e o histórico de conversa. Para lidar com estes riscos, o pesquisador se encarregou de apagar os históricos, de modo a preservar o sigilo da participação de cada voluntário, e de providenciar uma pasta protegida, apenas em um computador de uso pessoal, para aqueles arquivos resultantes da coleta de dados. Além disso, o pesquisador se comprometeu a manter um antivírus ativo em seu computador, enquanto estas informações permanecerem sob sua posse. Após transcorrido o período de 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa, como prevê o art. 28 da Resolução nº 510/2016, todos os arquivos que contenham informações pessoais dos participantes serão deletados.

Os benefícios previstos foram indiretos, por meio dos quais as (os) participantes puderam contribuir com uma pesquisa que procura alcançar múltiplos fatores relacionados ao desenvolvimento em contexto, possibilitando o aperfeiçoamento dos meios para intervenção e promoção de cuidado, proteção e comunicação. Não foram previstos benefícios diretos.

5.2. Procedimentos de análise das informações

As pesquisas caracterizadas como qualitativas-descritivas têm como desenho geral a presença de temáticas complexas (identificadas nas relações e interações de

aspectos de um ou mais fenômenos) que precisam de exploração e descrição para que, a partir daí, seja possível construir hipóteses, ampliar relações e buscar caminhos de interpretação. Segundo Godoy (1995), em pesquisas dessa natureza tanto o ambiente quanto as pessoas nele inseridas precisam ser observadas de forma ampla. O interesse do pesquisador precisa estar em “verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias”, pois “não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (GODOY, 1995, p.63).

As informações obtidas por meio da aplicação dos instrumentos dessa pesquisa foram transcritas literalmente e passaram por sucessivas leituras, até que fosse possível apreender uma organização delas de acordo com núcleos de sentido, provenientes da interpretação dos conteúdos pelo pesquisador, considerando os marcadores teóricos e as temáticas apresentadas aos participantes. São exemplos desses núcleos os aspectos de risco e proteção, abordados de maneira mais ou menos explícita, pela rede de apoio, relações familiares ou com os pares, identificação de estratégias no manejo de situações aversivas, circunstâncias potencializadoras ou prejudiciais ao desenvolvimento e a presença da escola. Foi realizada então uma análise descritiva dos resultados, cuja apresentação segue a ordem descrita abaixo:

Adolescentes

- Entrevista

- Bloco 1 – Perfil dos participantes
- Bloco 2 – Sentido de família e aspectos pessoais da convivência familiar
- Bloco 3 – Trajetória escolar, vivências e sentidos no contexto da escola
- Bloco 4 – Aspectos singulares e relações interpessoais
- Bloco 5 – Jogo de Sentenças Incompletas
- Bloco 6 – Jogo Declarativo

Mães

- Entrevista

- Bloco 1 – Perfil dos participantes e configuração familiar
- Bloco 2 – Narrativas acerca do (a) adolescente e convívio familiar
- Bloco 3 – Narrativas acerca da escola e seu papel no desenvolvimento adolescente

Professoras

- Entrevista

- Bloco 1 – Perfil dos participantes e escolha da profissão
- Bloco 2 – Atuação com o público adolescente
- Bloco 3 – Narrativas acerca do sistema educacional e a escola
- Bloco 4 – Narrativas acerca da família e seu papel junto à instituição de ensino
- Bloco 5 – Jogo de Sentenças Incompletas

6. COMPILAÇÃO DE INFORMAÇÕES

6.1. Descrição geral dos participantes

A pesquisa contou com um total de 13 (treze) participantes, sendo 5 (cinco) adolescentes, 5 (cinco) mães e 3 (três) professoras; entre os quais, 1 (um) adolescente referiu a si mesmo no gênero masculino e as demais participantes no gênero feminino. As (os) participantes serão aqui tratadas (os) por nomes fictícios, assim como outras pessoas que venham a ser referenciadas por elas (es), sendo as/os adolescentes: Agnes (15 anos), Betânia (16 anos), Cíntia (17 anos), Dante (15 anos) e Ester (17 anos); Suas mães, respectivamente: Aurora (37 anos, vendedora e graduada em Gestão de Recursos Humanos), Bárbara (37 anos, Técnica em Prótese Dentária), Carmen (49 anos, Enfermeira), Denise (34 anos, trabalha em uma clínica de estética e medicina) e Elisa (42 anos, Técnica em Enfermagem); E as professoras: Amélia (28 anos, Geografia), Berenice (32 anos, Geografia) e Cecília (51 anos, Biologia).

A seleção e composição dos instrumentos da pesquisa, que foram as entrevistas semiestruturadas, o Jogo de Sentenças Incompletas e o Jogo Declarativo, procuraram alcançar, a partir dos relatos das (os) próprias (os) participantes, parte da diversidade de sentidos atribuídos aos principais microssistemas com os quais estabelecem relação, de modo a investigar como todos estes PPCTs se aproximam ou se distanciam quando se trata do fenômeno adolescência.

6.2. ADOLESCENTES

Para as/os adolescentes foram estabelecidos 4 blocos de descrição das entrevistas, com base nos 4 blocos de perguntas realizadas na entrevista semiestruturada, cada qual com temáticas relacionadas a diferentes aspectos da história de vida e do cotidiano das (os) participantes e mais outros 2 blocos, em que constam os demais instrumentos aplicados nesta pesquisa. O Bloco 1 contém perguntas direcionadas a obtenção de informações pessoais, como nome e forma de tratamento, idade e ocupações (escola, trabalho). O Bloco 2 refere-se aos sentidos relacionados ao contexto familiar, com perguntas direcionadas à sua experiência em família, percepção da configuração familiar e aspectos gerais do bairro onde vivem. No Bloco 3 foram dirigidas perguntas que versam sobre suas experiências escolares ao longo do tempo com colegas e professores, sentidos dados a possíveis acontecimentos marcantes neste contexto e do relacionamento entre a escola e a família. No Bloco 4 foram realizadas perguntas que indagam sobre a rede de apoio, critérios e requisitos para estabelecer canais de comunicação com outras pessoas em momentos de necessidade e projeções para um futuro a longo prazo. Nos blocos 5 e 6 são apresentadas, respectivamente, as informações coletadas a partir do Jogo de Sentenças Incompletas e do Jogo Declarativo.

6.2.1. Bloco 1 – Perfil das (os) participantes

Como descrito acima, a pesquisa teve a participação de 5 (cinco) adolescentes voluntárias (os) de 2 (duas) escolas estaduais do município de Cuiabá. Sendo 2 (duas) de uma escola e 3 (três) de outra. As (os) participantes possuem entre 15 e 17 anos, matriculados entre o primeiro e terceiro ano do ensino médio. Agnes (15 anos) e Dante (15 anos) cursam o primeiro ano do ensino médio, Betânia (16 anos) e Cíntia (17 anos) estão no segundo ano e Ester (17 anos) no terceiro ano. Cíntia trabalha meio período como menor aprendiz, sendo a única a estudar no período noturno e a exercer alguma atividade remunerada. Agnes, Betânia e Ester relatam que estudar no período matutino foi uma

escolha pessoal, tal como Dante no período vespertino. Os quatro desempenham atividades em casa, auxiliando nas tarefas domésticas e não possuem trabalho remunerado. Nenhum dos quatro desempenham qualquer trabalho além das tarefas de casa.

No caso de Cíntia, quando questionada sobre a experiência de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, ela descreve sua dificuldade em conciliar as duas tarefas num primeiro momento, mas diz gostar do trabalho que realiza. Ela também descreve a si mesma como uma estudante dedicada, apesar dos agravos produzidos pela pandemia da COVID-19, que a levaram a desanimar dos estudos por um período.

Eu estava dando muito foco pro trabalho. Eu tô tentando, até hoje eu tô tentando, porque... Assim... O trabalho, ele requer muito de mim. É... Minha... Não assim, requer do meu corpo, mas requer minha mente, sabe?! Requer minha mente, minha concentração. Requer meu esforço. E o estudo também. E como eu estudo à noite, aí eu entrego tudo isso durante a tarde e à noite não sobra nada, só sono e cansaço. [...] Mas eu me esforço pra estudar. Eu gosto muito de estudar, porque eu sou curiosa. E... Vez ou outra eu estou estudando, mas assim... Eu até desanimei por causa da pandemia, né?! Estando online. E é um pouco ruim porque eu tenho alguma dificuldade, eu preciso estar na sala de aula. (CÍNTIA)

Cíntia também traz detalhes sobre o cotidiano de seu trabalho, do curso de inglês que realiza no período da manhã e sua experiência na escola. Ela não se queixa do trabalho nem da função que desempenha, sinalizando para os efeitos progressivos e positivos de sua prática em um contexto que, até então, era completamente novo para ela: “Eu dou senha e tiro dúvidas das pessoas [...] Eu nunca pensei em trabalhar assim diretamente com o público, mas eu tô até gostando” (CÍNTIA). Por outro lado, descreve novamente os desafios de estar desempenhando uma atividade remunerada em consonância com o papel de estudante:

Cíntia: Assim... Ganhar dinheiro é bom, mas quando isso vem muito cedo você fica um pouco perdido se... É aquilo mesmo ou você vai pra ali. Ou você só estuda ou você trabalha, fica aquele meio termo.

Duas participantes também expõem, deliberadamente, a religião a qual pertencem, mesmo não havendo perguntas que tratassem diretamente deste tema. A relação que as participantes demonstram estabelecer com suas respectivas instituições religiosas são referenciadas em seus princípios e direcionamentos para a vida, denotando o papel significativo que estes microssistemas desempenharam para a elaboração de seus valores

peçoais. O que aparece tanto na leitura que fazem do mundo que as cerca quanto nos caminhos e decisões que são inclinadas a tomar, na tentativa de encontrar soluções peçoais para lidar com eles. Nestes casos, representados nas formas da concepção de uma psicopatologia e no convite ao uso de substâncias químicas como um motivo para não manter relações interpessoais com algumas peçoas:

Betânia: Ah... eu imagino sendo psiquiatra e... Ah... Eu não queria falar, mas eu vou ter que te falar... E apresentando uma teoria, uma tese que eu tenho, pro mundo, sobre a esquizofrenia. [...] Ah... Que é assim, eu gosto de ajudar as peçoas... Também. Ainda mais que tem essa coisa de depressão, suicídio, né?! E como eu praticamente cresci numa escola espírita, então eu creio que a esquizofrenia não esteja ligada com a ciência em si, mas com um lado espiritual.

Cíntia: Ah, eu nem tenho colega. Tentei fazer uma com o ..., mas o ... me chamou pra beber e eu sou evangélica. Então não deu certo a nossa amizade.

Neste bloco, nota-se então a potência da influência dos microssistemas no estabelecimento de processos proximais, com a mediação da família e/ou da religião no direcionamento de possíveis aproximações ou distanciamentos de determinados temas e, conseqüentemente, possíveis experiências que poderiam se configurar como vulnerabilizantes ou protetivas. A moralidade e a crença em valores responsivos destacam-se como importantes requisitos para o direcionamento de alguns recursos bioecológicos.

6.2.2. Bloco 2 – Sentido de família e aspectos peçoais da convivência familiar

As/os cinco participantes apresentam rotinas e núcleos familiares muito diversos. Quando perguntadas (os) sobre as peçoas com as quais viviam e seu grau de parentesco com elas, foram trazidas as seguintes informações: Agnes vive com a mãe e a irmã mais nova; Betânia com uma tia, o pai, a avó e um irmão; Cíntia com a mãe, o pai e dois irmãos mais velhos, já maiores de idade; Dante com a mãe, o padrasto e dois irmãos mais novos e; Ester, com a mãe e o pai, que são os únicos membros da família a residir na cidade de Cuiabá.

A identificação dos núcleos familiares se mostrou um dado muito relevante, contribuindo para localizar as (os) participantes na dinâmica de relações de suas respectivas famílias, tal como nas possíveis díades que se apresentam para elas (es) neste

microsistema e potenciais efeitos de competência ou disfunção dos processos proximais. Os cinco núcleos familiares provaram ser bastante diversificados tanto em sua composição quanto em sua dinâmica de relações.

Três participantes, em um dado momento, vivenciaram a experiência da separação dos pais. No caso de Cíntia, os pais divorciaram-se, mas retomaram o relacionamento dois anos depois. Ela foi a única a descrever os sentimentos e vivências que experimentou a partir da separação, como o desgaste da relação com a mãe no período em questão e a sensação de viver em casas diferentes. Ao trazer questões sobre Betânia, é importante dizer que ela, apesar de não conviver no dia a dia com a mãe, indicou ela como responsável para participar junto de si na pesquisa. Mesmo o caso de Betânia tendo sido o único com essa característica de ausência de convivência diária e moradia conjunta, as mães formaram a totalidade de participantes na categoria pais e responsáveis. Para a maioria, a relação com a mãe é também a mais discutida.

O interesse ou disponibilidade das mães em detrimento dos pais apareceu de muitas formas desde o contato até aplicação dos instrumentos, já que em alguns casos foram as próprias mães que realizaram o contato e, nos demais, a possibilidade de os pais participarem se mostrou bastante remota, “complicada” ou inacessível para maioria das (os) participantes. Inclusive para aqueles que, em uma primeira conversa, souberam que era necessária a autorização dos pais para participar da pesquisa, levando-os à desistência.

Quando perguntadas (os) sobre o “que é família” para elas (es), as respostas foram bastante singulares, tal como os meios de descrevê-las. Em um primeiro momento Agnes respondeu “meu suporte”, Betânia disse não saber responder e Cíntia fez uma detalhada descrição de cada integrante da família, de sua relação pessoal com eles, como ela percebe seus abraços e temperamentos. Dante descreve “família” como “as pessoas que cuidam de mim [...] Que se preocupam realmente comigo” (DANTE), e Ester limitou-se a responder “união”.

Sobre sua rotina semanal, algumas das principais particularidades parecem se relacionar à configuração familiar, papéis de gênero e interesses pessoais de cada participante. Agnes, Betânia e Ester descrevem de forma breve algumas das tarefas que desempenham em casa, como estudar, cozinhar, tomar conta da irmã mais nova e arrumar o quarto. Cíntia, prefere apresentar a rotina por dia da semana, apontando as tarefas e os horários dedicados a cada uma delas, que variam entre a prática de atividades físicas, frequentar a igreja, realizar tarefas domésticas, seu curso de inglês, o trabalho, os estudos

e eventuais conversas com a mãe ao longo do dia pelo celular. Dante descreve uma rotina mais reclusa, em que se comunica mais com os amigos e jogando no celular.

Agnes: Sim... Eu acordo, faço as minhas aulas... Nesse horário também a minha mãe já não tá mais em casa, ela foi pro trabalho. Daí eu passo à tarde com a minha irmã e aí minha mãe chega do trabalho, a gente conversa um pouco e daí vamos dormir.

Betânia: Ah... Aqui em casa cada um faz o que tem que fazer no dia. [...] Eu não presto muita atenção no que os outros fazem. Eu só faço o que eu tenho que fazer mesmo.

Pesquisador: E quais são essas coisas? Das quais você consegue se lembrar e das que você realiza.

Betânia: Ah... Eu tenho que organizar meu quarto, estudar e... só isso.

Pesquisador: Tem outras atividades que você faz no seu dia-a-dia?

Betânia: Eu faço meditação.

Cíntia: Claro. Vamos pela segunda-feira. Segunda-feira eu acordo cinco e cinquenta e cinco, vou pra caminhada, passo na minha vizinha, pego ela, damos... Segunda-feira eu faço uma hora de exercício com ela, depois eu volto e se der tempo eu vou pra Igreja. Aí eu fico uma hora na igreja e volto oito horas, limpo casa, depois eu como ovo, dois ovos mexidos com café, leite e uma fruta. [...] Depois eu limpo casa, me arrumo e nove e quarenta e cinco eu pego o ônibus. Depois dez e sete eu pego outro ônibus pra chegar dez e meia no cartório. Depois eu chego, me arrumo, aí onze horas eu entro. Onze horas/meio-dia eu almoço, aí meio-dia e meia eu volto e cinco horas eu vou embora. Pego o ônibus cinco e dez, não, cinco e meia, volto pra casa, tomo banho, como e espero a novela Gênesis passar. Depois acabou meu dia. Na terça-feira eu vou ao curso... Não, na terça eu vou na caminhada, depois eu vou no curso, depois cartório, aí tudo de novo. Na quarta eu vou no curso, quinta-feira eu faço a mesma coisa de segunda-feira. Sexta-feira eu vou no curso, mesma coisa de quarta-feira e terça-feira. Ah, terça-feira é minha folga... Terça-feira é minha folga. Então eu só vou no curso e eu tenho que fazer um curso do cartório também. Sábado eu trabalho de unha na (nome) também, que é minha vizinha. Aaah, eu vou pro curso também agora, de manhã... Sábado.

Dante: Assim, como eu não sou muito de conversar com os meus irmãos... Minha mãe... A minha rotina é a seguinte, é acordar, arrumar o quarto, tomar um café... É... Escovar os dentes, tomar um café e... Diretamente eu pego o meu celular, para conversar com as pessoas, né?! Que são os meus amigos, que eu vejo se tem mensagem deles, aí eu passo o resto... Tipo... Eu fico mexendo no celular e tal, até dar o horário de ir pra escola. Aí quando dá o horário de ir pra escola, eu arrumo tudo e vou pra escola. E... da escola eu volto pra casa e pego o celular de novo. E fico no celular, entende?! Eu só fico no quarto.

Pesquisador: Certo. E por que você não conversa tanto com a sua família?

Dante: Por que que eu não converso...? Porque... Assim... Eu... É porque eu jogo muito Freefire, né?! E, assim, eles não jogam, eles são ocupados,

têm... Trabalho, assim. A correria. E aí eu tenho muito assunto sobre jogo que eles não sabem o que é, sabe?!

Pesquisador: Entendi.

Dante: Eles não vão entender... E, tipo, meus colegas entendem e "pá".

Ester: Na minha casa, todos os dias eu vou pra escola, chego em casa, faço comida, limpo tudo aqui em casa e fico sozinha aqui estudando, ou às vezes eu assisto alguma coisa. E os meus pais ficam no trabalho.

Pelos relatos, nota-se que a relação entre as (os) adolescentes e suas famílias ao longo da semana se distingue pelas particularidades de cada núcleo familiar, mas se aproximam pela natureza das exigências, com rotinas marcadas tanto por atribuições designadas pela família, quanto por ocupações motivadas por interesses pessoais em alguns casos.

Aos finais de semana todas (os) as (os) participantes dizem experimentar algum momento com ao menos um membro da família, exceto Ester, que menciona que os momentos de lazer em família são raros em decorrência da rotina de trabalho e estudo dos pais. Agnes assiste televisão com a mãe, Betânia costuma visitar uma amiga ou dar passeios com o pai, Cíntia frequenta uma igreja e assiste televisão com os pais e Dante costuma ir a sorveterias e restaurantes com a família. Depois dessa pergunta, tanto Betânia quanto Cíntia complementam suas respostas anteriores, com momentos de interação que mantêm com seus familiares ao longo da semana. Betânia sai com o irmão todas as noites e Cíntia assiste a uma novela com seus pais e conversa frequentemente com a mãe no dia a dia:

Cíntia: Ah, assistimos Gênesis juntos, eu, meu pai e minha mãe. Oito horas da noite estamos juntos assistindo Gênesis durante uma hora. (...) Eu sempre tô falando com minha mãe, sabe?! Eu ligo de manhã, eu ligo quando eu saio do cartório e... Quando eu chego eu fico falando com ela. E antes de dormir eu fico falando uns trinta minutos comigo falando.

Pesquisador: Todos os dias?

Cíntia: Todos os dias. E às vezes eu ligo pra Camila, que é minha colega.

Sobre situações aversivas ou propensas a provocar sentimentos negativos, as respostas também apontam para direções diferentes. Brigas e preconceito na família, pressão e expectativas por parte de familiares e a dificuldade de se conectar com o pai foram os aspectos elencados pelas (os) participantes. Quando foram questionadas (os) sobre aquelas situações que trazem conforto e provocam sentimento de acolhida, estar

reunida com a família e viajar para a cidade da avó foram as respostas de Ester. Conversar com a mãe foi a resposta das (os) demais participantes, apesar de Dante não gostar muito de conversar sobre “coisas de família”, preferindo estar em contato com os amigos, pela afinidade que compartilha com eles.

Neste tópico cabe ainda ressaltar a presença da família estendida como algo significativo para algumas participantes, como o caso de uma tia de Cíntia, com quem ela possui uma relação de identificação e confiança muito próxima e a avó de Ester, que aparece como uma figura de unificação da sua família nuclear e outros membros que se encontram em outra cidade. Para que Ester possa visitar a avó é necessário que as folgas dos pais sejam compatíveis, um dado que acentua a influência do exossistema no processo proximal construído entre elas.

Considerando a importância do ambiente, para além das paredes da casa, foram realizadas duas perguntas sobre seus respectivos bairros, como é viver no bairro onde moram e como isso as (os) afeta. Agnes menciona algumas brigas entre vizinhos, que não chegam a ser violentas, mas se queixa do bullying que sofre dos vizinhos da sua idade. Betânia apenas descreve seu bairro como “tranquilo”, e que gosta dele porque “é tudo perto”, praça, bancos, lojas, lotéricas, campo de futebol (...). Se queixa apenas do barulho por estar perto de uma avenida. Cíntia recupera memórias afetivas para descrever sua casa, por ter sido a casa onde viveu durante toda a sua vida, que viu ser construída enquanto crescia, onde fez e recebeu amigos, mas descreve o bairro como “aterrorizante” tal como outros ambientes do seu convívio.

Cíntia: Ah, é estranho. Eu descreveria como aterrorizante. Porque são pessoas, né?! Nas ruas e... Cada pessoa com sua ideia... Lá no meu serviço, sabe?! É aterrorizante. Porque cada pessoa tem uma ideia, um pensamento, e são tão egoístas, né?! Cada um pensando só em si e se você tá bem ou mal não importa pra ninguém. É aterrorizante. Principalmente no meu curso, a mulher não gosta da gente e chama a gente de "querida". É aterrorizante.

A fala de Cíntia, a partir dessa pergunta, inicialmente deixou uma inquietude, especialmente sobre o peso e o sentido ambivalente de sua experiência com o lugar onde mora. Parte-se de um sentimento intenso de pertença com o lar à uma visão completamente aversiva do ambiente que o circunda, com um apelo direcionado às pessoas que o ocupam. O que faz pensar em uma complexa contradição entre aquilo que

foi construído no seio familiar e aquilo que está disposto para ela enquanto possibilidades a partir do portão da casa.

Dante se mostrou um tanto indiferente: “Como eu não saio muito de casa, sei lá... É normal pra mim, tu sabe?! Como em qualquer lugar que eu fosse morar, eu ia ficar só em casa, assim, nem gosto muito de sair” (DANTE). Para Dante, a forma mais comum de estar em contato com os amigos é por meio das redes sociais e o Freefire (jogo online). Ester, descreve a percepção de viver em seu bairro da seguinte maneira:

Ester: Não tenho muita não, porque normalmente eu fico só trancada dentro de casa. Só tem uns vizinhos que eu gosto, os outros nem tant... Tipo, aqui do lado eu gosto porque... Teve muitas vezes em que eu precisava de ajuda e a minha vizinha do lado me ajudou. Mas em compensação tem muito vizinho aqui que gosta de cuidar da vida da gente, mas não ajuda em nada.

Ela identifica uma vizinha como parte de sua rede de apoio, mas se queixa de não ter muitas pessoas de sua idade no bairro onde vive, o que a faz sentir-se só e recorrer às redes sociais para manter contato com os amigos. Tanto Ester quanto Dante descrevem que em seus respectivos bairros há espaços de lazer, Ester raramente os frequenta e Dante deixou de frequentá-los há alguns anos, devido a um incidente em que se envolveu no campo de futebol. Além disso, o que ambos enunciam como o uso comum das redes como alternativa para o estabelecimento e manutenção de relações com pessoas da mesma idade é um dado que leva ao questionamento se o maior uso das redes sociais se deu pelo distanciamento provocado pela pandemia, ou o caso de serem ambos indivíduos nato-digitais que encontram na internet uma possibilidade de expandir o alcance de sua presença em outros espaços.

6.2.3. Bloco 3 – Trajetória escolar, vivências e sentidos no contexto da escola

Neste tópico, tanto as trajetórias quanto as vivências das (os) participantes no contexto escolar podem ter leituras apoiadas em características macrossistêmicas. Primeiro pelo modo de organização das instituições de ensino no estado, que as (os) leva, inevitavelmente, a ter que mudar de escola na transição entre o ensino fundamental e o segundo grau. Em segundo lugar, pelos desdobramentos da pandemia da Covid-19, que repercutiram diretamente em seu processo de formação. É possível perceber que esses

aspectos afetaram de maneiras distintas cada adolescente, ficando evidente como suas características individuais levaram a diferentes formas de se adaptar à nova conjuntura.

A mudança de escola é vista por Agnes de uma maneira que, à primeira vista, pode parecer indiferente, não fosse o padrão de repetição relacionado a experiências anteriores com relação aos colegas:

Agnes: Eu sempre fui muito na minha, eu não... Não socializava muito com os alunos, não me dava muito bem. [...] Isso em qualquer escola que eu posso estudar, nunca me dei bem com os meus colegas, então eu sempre fiquei muito na minha.

Betânia ressalta tanto as amigas que ficaram da outra escola quanto às diferenças estruturais no modo de gestão das instituições em que estudou anteriormente. O fato de a primeira escola ter sido uma escola religiosa mostrou ser um aspecto muito marcante na distinção que faz da escola que frequenta atualmente. Demarcando aquilo que para ela é importante:

Betânia: Na antiga escola, acho que eu estudei uns 8, 9 anos lá. Então... assim... Eu diria mais em questão de amigos, que mudou bastante. E a disciplina da escola também, porque a escola em que eu estudava era religiosa. É religiosa. E essa daqui não. Essa daqui não é disciplinada, é muito indisciplinada.

Cíntia, por outro lado, enfatiza seus anseios com relação ao futuro como um marco de sua trajetória ao ingressar no ensino médio:

Cíntia: Ai, foi emocionante.

Pesquisador: Foi...?

Cíntia: Foi emocionante, porque...

Pesquisador: Você pode falar um pouquinho sobre isso?

Cíntia: Posso, posso sim. Eu tenho um desejo de... Eu tenho um desejo de me formar, né?! E... Eu entrar já no ensino médio foi um frio na barriga, porque eu estou próxima do meu objetivo, só falta mais um ano.

Pesquisador: Sim. Você tá no segundo ano, né?!

Cíntia: É. Eu tô no segundo ano, então é... Emocionante pra mim, porque eu tô quase chegando no meu objetivo de entrar na faculdade.

Dante, escolheu deliberadamente iniciar o colegial no período vespertino quando mudou de escola, com o interesse de conhecer pessoas e fazer novos amigos. Ele possuía também outros propósitos que foram frustrados, segundo ele:

Dante: Assim... Agora que voltou as aulas presenciais, eu achei muito... Eu gostei. Por quê...? Era uma coisa que eu desejava muito desde quando iniciou a pandemia, em que eu gostaria muito que voltasse as aulas. Por quê? Umas das coisas que... Aliás, eu esperava muito algumas coisas e aconteceram outras, tipo, eu esperava que eu chegaria na escola, eu teria... “Fazeria” vários amigos no mesmo dia... Uma semana, assim. O pior é que foi o contrário, eu cheguei na escola, todo mundo lá também é antissocial, não conversa. Aí... Eu que sou o que puxa assunto, certo?! Com as pessoas. Pra quê? Pra ter... (risos) Uma atenção do meu talento, que tipo... Eu gosto de mostrar tudo o que eu faço para as pessoas. Tanto na internet quanto na web... É... Tanto na web quanto presencial, assim, pessoalmente, sabe?!

O talento ao qual Dante se refere é sua capacidade de compor, cantar e produzir as próprias músicas. O que revela uma ocupação a mais em sua rotina a qual não havia feito menção nas perguntas anteriores. Portanto, sua arte, segundo ele, apresenta-se como uma forma de socializar e aproximar-se de outras pessoas. Ester, por outro lado, descreve algumas das inseguranças que carregou ao ingressar na escola, que remontam à sua primeira experiência em uma escola:

Ester: No começo, quando eu fui pra escola, pela primeira vez na vida que eu fui pra uma escola... Foi uma experiência muito diferente, porque... Como minha mãe contou, eu sou transplantada, então normalmente eu só fico em casa. Minha mãe sempre cuidou de mim em casa, então eu não tinha vivência com outras pessoas de fora porquê... Minha mãe tinha medo de eu pegar bactéria ou alguma coisa assim... Então eu não tinha vivência com outras pessoas de fora.

A transição de uma escola para outra é um evento que marcou alguns dos participantes, com inseguranças e expectativas que carregaram do ensino fundamental para o médio. O sentimento de desunião e o pouco reconhecimento por parte dos pares foram considerações feitas por Ester e Dante acerca de suas experiências na nova escola. Enfatizando a importância conferida por estes adolescentes aos sentimentos de aceitação e acolhimento esperado de seus colegas, que é também ressaltado por Agnes ao nomear mais diretamente o bullying.

Apesar dos desafios que enfrentou ao iniciar sua vida escolar, Ester conseguiu se adaptar, construiu um sólido ciclo de amizades e desenvolveu um interesse particular pela disciplina de língua portuguesa. No entanto, ao ingressar em uma nova escola acabou por enfrentar novos desafios, sobretudo com os colegas, o que por um período fez com que a escola se tornasse um lugar aversivo para ela:

Ester: Na primeira vez, tipo, no primeiro ano, foi horrível.
Pesquisador: Uhum... Por quê?
Ester: Foi muito ruim. Eu até contei pra minha mãe... Porque... Outra escola... As pessoas já não... Eram todas desunidas. Você pedia ajuda, de algum trabalho ou alguma coisa... ninguém ajudava ninguém.
Pesquisador: Uhum...
Ester: E além de que, como eu sou baixinha... Pra caramba. Às vezes algumas pessoas comentavam algo desnecessário, então, tava (...).
Pesquisador: Entendi. E isso te incomodava então...?! Alguns desses comentários.
Ester: Sim... Aí... Às vezes dava até vontade de não ir mais pra escola.

Sobre as aulas online, quase todos se queixaram de alguma forma. Betânia diz não conseguir aprender nesse formato, Ester, que se sente mais “incentivada” nas aulas presenciais, Cíntia elogia o empenho e paciência dos professores, Dante, que a comunicação funciona melhor no formato presencial e, Agnes, se mostrou indiferente, relatando que, como ainda não havia entrado em contato com os colegas, a experiência estava sendo “tranquila”. Dos cinco, Ester trouxe uma reflexão curiosa sobre o manejo dos dispositivos de comunicação:

Ester: Olha, foi complicado, porque... Primeiro, porque... As pessoas acham que todo adolescente sabe mexer no celular, mas eu não sei não, sou toda perdida com aplicativos. Então... Além de ter sido complicado pros professores se acostumarem a ter que usar o celular, foi complicado pra gente. E além de que, ter aula online... não é a mesma coisa de ter aula presencial. Pelo menos no meu pensamento. Às vezes você presta atenção mais em casa do que na escola, porém você não tem tanta vontade de estudar quando você tá em casa, do que na escola. Porque na escola, você tem o incentivo do professor, que tá ali do seu lado, no seu pé. Você tem o incentivo dos colegas que falam "não, vai, 'tals"... E em casa não tem a mesma coisa, porque o professor às vezes não tem tanto tempo pra dar atenção pra um aluno específico.

Daquilo que é considerado como especialmente importante ou que marca de maneira positiva na escola atual, é destacado o respeito (AGNES), a atenção dada pelos professores (CÍNTIA) e o envolvimento da turma (ESTER). Ainda assim, Betânia levanta um ponto muito relevante, que se relaciona à percepção da escola:

Betânia: Ah... Bom... Quando começou o ensino médio começou a... Como é que fala... A pandemia, né?!
Pesquisador: Ah, sim!
Betânia: As nossas aulas iam começar em março. Daí veio a pandemia e acabou que eu nem... nunca entrei naquela escola (risos).
Pesquisador: Ah, entendi. Você não teve a chance ainda de vivenciar o cotidiano, o dia a dia da escola, né?!

Betânia: Não, não tive ainda.

Dentre as situações e vivências que os marcam de forma negativa, é possível mostrar que Agnes não tem queixas com relação à escola atual ou suas experiências ali em decorrência de não ter frequentado pessoalmente a instituição. O que parece descrever uma sensação insípida que, para ela, chegou até parecer desconcertante, atentando para a ausência de um fator extremamente decisivo para o desenvolvimento: o contato humano. Por outro lado, ela menciona como algumas experiências nas escolas anteriores contribuíram para mudar sua forma de se relacionar com o ambiente escolar, seus professores e colegas:

Agnes: Com outros colegas, que fez com que eu não gostasse de socializar.
Pesquisador: Entendi.... Tá certo. Você gostaria de falar sobre essas experiências? Se não, não tem problema, se for um assunto muito sensível pra você.

Agnes: Bom... Eu... Os meus colegas não se davam muito bem comigo por conta do meu jeito... Me excluía das brincadeiras, etc e tal... (inaudível) ... na escola. Então, acabou que eu comecei a evitar contato.

Pesquisador: Entendi. E você acha que isso influenciou de alguma forma no seu desempenho escolar?

Agnes: Um pouco.

Pesquisador: Um pouco. De que forma você acha que isso pode ter influenciado?

Agnes: É... Quando eu tenho dúvidas eu não pergunto. Eu fico na minha, acabo com as minhas dúvidas.

Pesquisador: E isso sempre foi assim?

Agnes: Não.

Pesquisador: Não?!

Agnes: Antes eu perguntava no caso de haver dúvidas, mas depois eu comecei a não perguntar.

Pesquisador: Uhum. Certo..., mas mesmo com essas dúvidas... O que você faz com elas então? Quando você não consegue fazer as perguntas que você gostaria?

Agnes: Pesquiso na internet.

Pesquisador: E isso contribui pra que você consiga estudar direitinho?

Agnes: Sim.

Assim como Agnes, Ester relata que vivenciou alguns episódios de bullying, mesmo que suas experiências partam de lugares diferentes e em escolas diferentes. Ambas reconhecem os efeitos disso em sua autoestima e em suas habilidades de comunicação e interação. Apesar desse reconhecimento, nenhuma das duas relatam conversar sobre isso com outras pessoas diretamente, nem mesmo os pais.

Ester: Tem... Tipo... Quando você é criança, você não tem muitos dessas coisas, tipo "Ah, será que eu sei algo", "será que eu isso", "será que eu sou aquilo"... E conforme você vai crescendo e vai convivendo com outras pessoas, que às vezes elas acabam sendo ruins... Mesmo sem perceber.

Então... Por conta disso eu acabei sofrendo muito bullying... Em questão do meu cabelo [...] Muito bullying em questão da minha aparência física, por conta da minha altura, por conta do meu cabelo... Aí eu fazia algum trabalho, com vergonha, eu não conseguia apresentar direito. Aí as pessoas falavam. E isso acabou meio que afetando, porque querendo ou não às vezes eu ainda me sinto insegura de apresentar ou fazer alguma coisa e acabar fazendo errado, ou não ter capacidade de não fazer nada.

Pesquisador: Entendi. E como é que foi lidar com essas coisas? Como é que você lida com elas quando elas te afetam dessa forma?

Ester: No meu caso eu não lido, eu só chego em casa e durmo.

Pesquisador: É?!

Ester: Essa é a minha forma de lidar.

Pesquisador: Você conversa com alguém sobre isso?

Ester: Não.

Ambas as participantes relataram ter sofrido consequências sociais por características pessoais que não eram capazes de controlar ou de mudar, fosse pelo temperamento, ou por características pessoais. O “não lidar” apontado por Ester, caracteriza uma propensa dificuldade de elaborar os sentimentos e as emoções desencadeadas por essas experiências, o que pode significar uma situação de risco, uma vez que revela uma escassez de recursos e/ou estratégias para o enfrentamento, tornando a vulnerável a novas ocorrências nesse sentido.

A queixa de Cíntia, já se relaciona especificamente à política de aprovação da escola, que segundo ela é injusta e não considera o empenho individual dos estudantes:

Cíntia: Tem. Tem sim... Porque passou todo mundo. Tinha que reprovar.

Pesquisador: Como é que funciona isso, Cíntia?

Cíntia: Pois é, passaram todo mundo ano passado e, sabe?! Eu dava o meu melhor, mesmo eu não querendo assistir a aula... E eu fiquei muito chateada com isso, porque passou todo mundo.

Pesquisador: Entendi.

Cíntia: Passou todo mundo, como se estivessem lá fazendo as mesmas coisas que eu, mas não. Isso foi muito injusto. Me marcou negativamente.

Dante conta que às vezes se sente um pouco deslocado na escola, encontrando dificuldade de se integrar com os colegas e fazer amigos em algumas situações:

Dante: Cara... De forma negativa dentro da escola... É... Deixa eu ver... Ah, eu sei lá, tem vezes que eu me sinto que as pessoas não tão nem aí pra, tipo... Lá pra mim. Eles só querem estudar e... Sim, eu também estudo bastante, mas parece que eles... As pessoas olham pra mim como se eu fosse qualquer outra pessoa, sabe?! E não dão... Tipo... Não quer amigar, assim...

Pesquisador: Como se as pessoas não quisessem muito... Conversar... Conhecer... Interagir, nesse sentido.

Dante: Sim! sim!

Pesquisador: Entendi. E você acha que isso é mais voltado pra você ou com todo mundo, entre si, assim, na escola?

Dante: Cara... Mais voltado pra mim, sabe?! Porque... Eles têm... As pessoas lá, eles são bem comunicativos, assim... Na hora do intervalo e até mesmo dentro da sala, né?! Na hora que o professor pede pra fazer um trabalho em grupo, assim, aí eles já têm aquela pessoa, amigo... Aquele amigo, aquele colega, aquela colega, pra conversar sobre a matéria, sabe?! Daí eu falo "Porr*, só eu que não" (risos).

Sobre o sentido atribuído às atividades de estudo, de ensino e aprendizagem para a vida, o “conhecimento” foi apontado por Agnes e Betânia como aspecto principal. Cíntia enfatizou o empenho em superar os desafios postos, como vencer a dificuldade de conseguir se concentrar, ter que estudar sozinha e ser aprovada em disciplinas em que seu desempenho é posto à prova:

Betânia: Eu lembro de uma coisa que o meu pai disse, que “o conhecimento é a única coisa que não podem te tirar”, então eu vejo dessa forma.

Cíntia: É, porque eu pensei que eu não ia conseguir, mas eu vendo isso, né?! O trabalho pronto... Eu consegui. Principalmente de artes, que eu não sou muito boa de desenhar, mas... Eu fazia. E eu fiquei orgulhosa de mim por estar tentando, né?!

Pesquisador: Uhum.

Cíntia: Por estar tentando, não estar desistindo. Eu tentei e consegui.

Dante relaciona os estudos à possibilidade de se preparar para o futuro. Em seu relato é possível perceber também uma transposição que é feita entre suas vivências escolares e a projeção que faz de seu futuro:

Dante: Cara, assim, eu levo os estudos como... Eu vejo o futuro. Pra mim, os estudos vão me levar pra... Vão abrir portas pra mim, tipo, "pô, eu vou estudar, vou me tornar um grande empresário", certo?! Dono do meu próprio negócio. Como eu falei... É... Como na escola eu sou muito sozinho... É... Como que é... "Alone", né?! Eu gosto de pegar a frase "alone", comigo, que é sozinho. Eu quero levar isso pro resto da vida. Já que eu sou sozinho, eu vou ser sozinho assim, eu vou ser um empresário "solo". E vou ser empresário. Por quê? Médico, assim, trabalha muito em equipe e tal, e empresário é mais pra fechar negócio, fazer parcerias... E é isso.

Ester relaciona alguns dos saberes que aperfeiçoou a partir da escola à uma tendência pessoal que já possuía. O interesse pela leitura e a escrita. E credita parte disso ao incentivo de alguns professores que a influenciaram indiretamente por meio da qualidade das aulas.

Ester: Tipo... A primeira vez que eu estudei... Eu sempre tive uma imaginação muito boa. A minha imaginação era demais. Então quando eu era mais nova, eu gostava de escrever, meio que narração, tipo... Conto de uma princesa, ou alguma coisa assim que eu inventava da minha cabeça (...) Então... Desde sempre, sempre gostei de ler alguma coisa, escrever alguma coisa, fazer algum poema, algum teatro, alguma coisa... Mesmo que às vezes ninguém vá ler, mas eu gostava de escrever. Que ficassem guardado ali... Só pra falar que eu fiz alguma coisa (risos).

Quanto ao envolvimento das famílias nas atividades escolares, segundo os participantes, a influência e a modos de intervenção variam significativamente. Agnes diz contar com o apoio integral da mãe, tanto para as necessidades que surgem do processo de aprendizagem com as suas “dúvidas”, quanto para “alguns problemas da escola”, que dizem respeito à sua relação com os colegas. Betânia retoma o aspecto da pressão, apesar de acreditar que isso influi mais nas tarefas do cotidiano do que na vida escolar em si e, Cíntia, aponta para um aspecto estrutural de sua família, relacionado à importância conferida ao papel do trabalho:

Cíntia: Não... minha família não... Assim, minha família não é muito de estudo não. É mais trabalho. [...] Sabe?! Minha mãe já terminou o ensino médio já tarde. Meu pai não terminou, ele tem só o oitavo ano do ensino fundamental. Meu irmão (nome), fez faculdade, mas ele não exerce. Meu outro irmão, ele fez só o ensino médio. [...] Mas eu não quero fazer faculdade e não exercer.

Pesquisador: Uhum. E o que você pensa em fazer de faculdade?

Cíntia: Administração. [...] Porque eu sou muito organizada. Eu descobri agora, sabia? Eu não sabia disso, o que é administração financeira. Eu gosto de dinheiro e eu sou bem organizada, não é muito TOC não, mas eu sou bem organizada. Eu gosto de tudo assim no lugar. [...] Eu falei "pôxa vida, é o curso perfeito pra mim".

Dante menciona a preocupação da mãe com os seus estudos. Apesar de em outro momento ter mencionado o desejo de se tornar empresário e a importância da escola para alcançar esse objetivo, aqui ele credita à mãe parte do motivo de se formar no ensino médio:

Dante: Ahn... Bora ver... Minha mãe, ela pega muito no pé, né?! (risos) Pra mim fazer as atividades e tirar nota boa, né?! E, tipo... Aí beleza. O que é que ela fala pra mim “você tem que... O que você vai pra escola, pra você adquirir conhecimento”. Aí é o que eu faço lá [...] Aí, assim... Minha mãe... Ela pega muito no pé e... Ela gosta de me ver estudando, certo?! Que ela quer me ver formado lá e... E é isso.

No caso de Ester, seu pai atua de forma mais direta, sobretudo ao oferecer suporte em sua preparação para o ENEM.

Ester: Não... De vez em quando minha mãe pergunta como que tá sendo, assim, tipo... De olhar, ver minha nota, alguma coisa assim. Meu pai, ele participa mais. Minha mãe não participa muito não... Aí, meu pai, ele participa mais. Ainda mais com esse ENEM de agora. Então ele tá me ajudando a fazer redação...

Em todos os casos, a família parece ter algum papel na vida escolar dos participantes, mesmo para Cíntia, que enfatiza a importância do trabalho em detrimento dos estudos, mas relata que o fato do irmão ter se graduado representa uma motivação para si. Agnes, Betânia, Dante e Ester relatam que não há nada que gostariam que fosse diferente na relação de suas famílias com a escola, mas Cíntia decide contar uma história para descrever como isso a impacta:

Cíntia: É... Eu posso te contar uma coisa?

Pesquisador: Claro. Pode sim.

Cíntia: Um dia eu estava ajudando minha tia, e por... E por coincidência é minha tia (nome) que eu sempre confiei nela. Tava ajudando ela a limpar... Eu tinha oito anos de idade, eu nunca esqueci isso. Eu ajudando ela a limpar, né?! A casa. E eu não sabia passar pano direito, e ela falou "olha, você tem que passar pano assim, é assim que é o certo" ... "porque pra ser uma empregada doméstica, você precisa aprender a passar pano direito". Aí eu falei "tia, eu não quero ser uma empregada doméstica, eu quero ser uma advogada", na época. Aí ela falou "olha, minha querida, você tem que tá preparada, que pobre não se forma. Então você tem que aprender a passar esse pano direito". Eu nunca esqueci isso, o meu desejo de me formar vem muito dessa... Do que aconteceu, né?! Nesse dia... Lembro claramente na minha mente. E a partir desse dia eu falei... Eu coloquei no meu coração que eu ia ganhar o meu diploma, que eu ia conseguir. Eu vou me formar. E cada ano cresce mais no meu coração, mas ninguém colocou não. Foi... Foi eu mesma.

Pesquisador: Você acha que isso pode ter sido um incentivo de certa forma... O fato de você não se conformar com o lugar que estava pré-estabelecido... Vamos dizer assim, a partir da fala da sua tia?

Cíntia: Sim! Sim, porque como eu falei pra você, a família da minha mãe e aqui em casa prioriza muito o trabalho, né?!

Pesquisador: Uhum.

Cíntia: Muito o trabalho. E... E eu não quero isso. Eu não quero trabalhar e não tá com o meu diploma. Não é querer rebaixar as outras profissões, de jeito nenhum. Mas é um desejo do meu coração de conseguir o diploma, né?! De mudar essa trajetória de ser só operário... De ser só isso, só aquilo.

O relato de Cíntia revela um quadro relacional entre o macro e alguns microsistemas, como a importância do trabalho nos valores familiares e a influência das

condições socioeconômicas na visão que se tem sobre a prática laboral. A visão de uma real mobilidade social pelo trabalho, ao menos no seu caso, aparece marcada por um conflito geracional.

6.2.4. Bloco 4 – Aspectos singulares e relações interpessoais

No último bloco das entrevistas, foram feitas perguntas mais pessoais aos participantes, de modo a evidenciar sua rede de relacionamentos mais próximos. A primeira pergunta os questionou sobre quem são as pessoas às quais recorrem quando sentem que precisam conversar sobre algum tema específico de suas vidas, em momentos de conflito ou aflição. Agnes e Cíntia dizem guardar para si, salvo algumas exceções de Agnes com alguns amigos. Dante e Ester costumam conversar com amigos e Cíntia apenas com a mãe. Betânia responde com “Dependendo do que seja eu vou pro meu pai, ou uma amiga”. Sobre o motivo de eles terem mencionado essas pessoas, surgiram respostas como acolhimento, envolvimento na conversa e a forma com que o interlocutor responde à interação a depender do assunto. Dante ainda vê nos amigos a possibilidade de haver uma identificação maior com os seus dilemas:

Dante: Por eles sempre se colocarem no meu lugar, assim, e... Como eles têm a mesma idade que eu, eles também podem estar passando pela mesma coisa e sabem como cuidar disso, sabe?! Minimizar.

Entre as pessoas de sua convivência com quem não se sentem à vontade para compartilhar informações sobre sua vida, aparecem respostas como o pai, as tias, amigas e irmãos. Sendo algumas dessas pessoas muito próximas em seu convívio no dia a dia. Dois participantes ainda mencionam que não se sentem completamente compreendidos por suas mães em algumas de suas necessidades, por isso evitam conversar sobre certas coisas

A última pergunta deste bloco convida as (os) participantes a se imaginarem daqui dez anos. Com exceção de Agnes e Dante, todas as demais participantes mencionam o desejo de estarem graduadas. Agnes se imagina trabalhando e vivendo em outro estado, tal como Ester, que pretende se tornar psicóloga forense e viver em São Paulo. Dante se vê como um grande empresário, Betânia espera se tornar psiquiatra para poder defender sua tese sobre esquizofrenia e Cíntia pretende se tornar administradora, capaz de ajudar a família e estar estável financeiramente e emocionalmente. O trabalho e a independência

aparecem nos planos de todas (os) as (os) participantes e, no caso de Ester, ainda é feita uma consideração sobre a maternidade:

Ester: Porque eu falo pra minha mãe que eu quero ser mãe solo.

Pesquisador: De onde vem essa vontade de ser mãe solo?

Ester: Bem... Minha mãe fala que não é muito bom não, ter mãe sem pai, porque senão um dia, meu filho vai cobrar de mim. Mas eu já falei pra minha mãe que eu quero ser mãe solo, não quero pai pra atrapalhar não.

Pesquisador: É um desejo que você sempre teve ou é um desejo que vem mais de agora?

Ester: Sempre tive vontade de ser mãe... Acho que tendo o reflexo de mãe que a mãe... Minha mãe é minha inspiração como mãe (...) Se eu for pelo menos um terço do que ela foi pra mim, já tá bom.

6.2.5. Bloco 5 – Jogo de Sentenças Incompletas

Neste bloco serão apresentadas as informações coletadas pelo Jogo de sentenças incompletas para adolescentes. O instrumento conta com 12 sentenças que buscaram alcançar os sentidos mais imediatos que os participantes atribuem a determinadas situações, como percepções pessoais sobre a adolescência, afetos, risco e proteção. Para a apresentação dos dados foi realizada uma organização das respostas por núcleos de sentido, identificados nas respostas de cada sentença.

Sentença 1 – Eu sei que sou adolescente quando...

Na primeira sentença, que infere sobre a visão que os participantes têm sobre serem adolescentes, encontrou-se respostas muito singulares e de difícil alinhamento. Em três ocasiões, as respostas sugerem a presença de um “outro” que delimita e nomeia o que é ser adolescente em: 1) “não posso sair o horário que eu quero”, “eu lembro da minha idade” e “faço rebeldia”. As outras duas respostas foram: 2) “cuido de plantas” e; 3) “sou cheia de traumas”. Essas últimas referem-se a sentidos mais subjetivos, que partem de uma relação dessas adolescentes com sentidos perceptuais próprios, enquanto as outras três parecem dizer mais a respeito de marcadores, como a idade, limites e valores sociais.

Sentença 2 – Eu acredito que me desenvolver plenamente seja...

Nesta sentença buscou-se explorar a percepção pessoal que as (os) participantes têm sobre o próprio desenvolvimento, de modo a investigar em seu repertório formas de significar o que consideram ser mais representativo. Foi possível encontrar dois núcleos de sentido. 1) Como algo fundamental; 2) como um processo pessoal. Neste caso, nota-

se que há uma maior coesão entre as respostas, apesar de se ter aqui dois sentidos distintos, mas não divergentes, que apontam o desenvolvimento tanto como algo necessário quanto singular. Analisando em conjunto, as respostas parecem concordar com a importância pessoal conferida ao processo de desenvolvimento.

Sentença 3 – Quando eu falo o que penso as pessoas...

Na sentença que procura explorar a autopercepção dos adolescentes sobre a recepção de seus pontos de vista por outras pessoas, é possível destacar: 1) indiferença/rejeição, com quatro respostas; 2) “ficam doidas”, com uma resposta e; 3) reconhecimento, como segunda resposta de uma das participantes. Portanto, dos cinco, quatro adolescentes apontam para uma resposta notavelmente aversiva, em que o que pensam é tido imediatamente como algo reprovável ou sem importância. No segundo núcleo, a resposta pareceu controversa, por não possuir um sentido suficientemente claro do que seja “doidas”. No terceiro núcleo, há uma ambivalência, pois dizer o que pensa para a participante pode ser lido pelos outros como algo corajoso, ao mesmo tempo que em algumas ocasiões ela descreve que isso pode ser visto como grosseria.

Sentença 4 – Para mim estar em casa trás...

Sobre estar em casa, foi possível apreender dois núcleos de sentidos, que estão basicamente alinhados a sentimentos negativos ou positivos. 1) Paz/felicidade são nomeadas por três adolescentes, e; 2) desânimo/tristeza por dois. Os dois núcleos dessa sentença contam de sentidos divergentes com relação a estar em casa. Mas vale ressaltar que os sentimentos negativos expressos nas respostas são atravessados por uma porção de fatores, como foi possível observar nas entrevistas. A pouca interação com os membros da família ou a associação de que estar em casa significa não estar em contato com outras experiências e pessoas, podem ser indícios do que levaram a estas respostas. A ideia de estar em contato com outros adolescentes, apareceu como algo de genuína importância para alguns dos participantes. Por outro lado, a ideia de que estar em casa representa estar feliz ou em paz, demonstra que, para a maior parte dos participantes, o ambiente doméstico ainda é um local onde experiências positivas se sobressaem.

Sentença 5 – Para mim estar em uma situação de risco representa...

Na quinta sentença, que aborda o que representa estar em uma situação de risco, as respostas descrevem a necessidade de cautela ou comportamentos reativos. 1)

Cautela/insegurança, com três respostas e; 2) respostas corporais, com duas respostas. Ao que tudo indica, estar em risco para a maioria destas (es) adolescentes relaciona-se à forma que se sentem quando estão submetidos a ele. Houve variações como “ter cuidado” e “pânico” nas respostas, que denotam diferentes momentos em uma situação de risco, que não se sobrepõem necessariamente, mas dão notícias da compreensão que possuem do que significa estar diante de uma situação arriscada.

Sentença 6 – Eu entendo vulnerabilidade como...

Quando foram apresentados ao termo vulnerabilidade, algumas (uns) das (os) adolescentes ficaram um tanto reflexivos. Algumas (uns) trouxeram sentidos mais relacionados a uma condição interna/pessoal de alguém que está vulnerável; 1) fraqueza, com duas respostas. Em outros casos, já definem como algo externo e circunstancial; 2) ser exposto, com uma resposta e; 3) perigo/desamparo, com duas respostas. A variação nas respostas desta sentença parece apontar para uma compreensão ambivalente do termo vulnerabilidade, em que parte das (os) participantes entende como sendo uma consequência e outra parte como um estado ou episódio momentâneo. Algo que essas respostas têm em comum é que todas descrevem uma posição, de certo modo, passiva de alguém que está vulnerável.

Sentença 7 – Eu penso que afeto é importante para...

Nesta sentença, as respostas encontram mais de uma forma de serem alinhadas em núcleos de sentido, pois algumas (uns) adolescentes as direcionaram a si mesmas (as) e outras (os) o fazem de forma mais ampla. 1) “Para mim/pessoas”, com três respostas; 2) “desenvolvimento”, com duas respostas; 3) “conhecimento”, com uma resposta. Em todo caso, o afeto parece ser entendido por boa parte das (os) participantes como algo capaz de produzir mudanças, seja em si mesmas (os) ou nas pessoas de modo geral.

Sentença 8 – Eu me sinto protegida (o) sempre que...

Com esta sentença procurou-se evidenciar as ocasiões em que o sentimento de proteção parecesse mais recorrente para as (os) participantes, levando em conta a continuidade com que essa sensação é experienciada e em quais contextos. Foi possível então estabelecer três núcleos com as respostas: 1) Estar em casa/com os pais, com três respostas; 2) “sei de tudo”, com uma resposta e; 3) “estou sozinho”, com uma resposta. Com isso, nota-se que para a maioria dos participantes, a presença familiar repercute na

sensação de proteção ou segurança. Nas demais respostas, a autonomia e privacidade se mostraram mais significativas.

Sentença 9 - Eu gosto de conversar com adultos quando...

A relação com adultos, como pode ser visto nas entrevistas, assume um caráter por vezes controverso para as (os) adolescentes, que ora são vistos como figuras de referência e segurança, ora como pessoas incapazes de compreendê-los completamente. Nesta sentença, as respostas parecem enunciar o mesmo: 1) Quando estou confortável, com duas respostas; 2) quando estou desconfortável, com duas respostas e; 3) quando tenho dúvidas, com uma resposta.

Sentença 10 – Na minha opinião, frequentar a escola possibilita...

Sobre frequentar a escola e as possibilidades que isso apresenta, algumas respostas voltaram a se relacionar a mais de um núcleo de sentido, podendo ser alinhadas a: 1) futuro, com duas respostas; 2) aprendizagem, com duas respostas e; 3) um mundo melhor, com uma resposta. A ideia de um futuro melhor aparece com uma resposta que, junto da perspectiva de um mundo melhor, enunciam a possibilidade de uma mudança benéfica. Portanto, considerando os aspectos contidos nos sentidos apresentados, frequentar a escola parece ser compreendido como algo positivo para todas (os) as (os) participantes.

Sentença 11 – Eu sempre quero conseguir...

As respostas alcançadas a partir desta sentença, tal qual ocorreu com a sentença 9, também dialogam com alguns sentidos expressos nas entrevistas. Por outro lado, mostraram-se ainda mais diversificadas, dadas as motivações e desejos pessoais de cada adolescente. 1) “Alcançar meus objetivos”; 2) “tudo” ;3) “ser diferente”; 4) “alegrar as pessoas”; 5) “Ser forte”. Há até sentidos que se complementam quando observados de maneira integrada, como quando partem de iniciativas pessoais. Outros que vão para outros caminhos, como a valorização de determinadas qualidades ou características.

Sentença 12 – Para mim pensar no futuro trás...

Quando se trata de pensar no futuro, as respostas fluíram para duas direções: 1) apreensão, com três respostas e; 2) otimismo, com duas respostas. Essas informações, apesar de poderem ser alinhadas em dois núcleos de sentido, obtiveram respostas variadas, com diferentes intensidades de adolescente para adolescente. As expressões

“medo”, “insegurança” e “desespero” foram as palavras que compuseram o primeiro núcleo, e “felicidade” e “esperança”, integraram o segundo.

6.2.6. Bloco 6 – Jogo Declarativo

No Jogo Declarativo constam 10 frases que enunciam diferentes temas, sendo sugerido que as (os) participantes realizassem associações que melhor representem sua relação com eles. Pelo próprio formato do instrumento, obteve-se respostas mais diretas, resultado de um direcionamento específico. O modo de apresentação do Jogo Declarativo neste capítulo, seguirá o agrupamento proposto no Jogo de Sentenças Incompletas, um a um, aproximando as respostas por núcleos de sentido.

1 – Quando eu digo lar, você diz...

Sobre o sentido de lar, para as (os) adolescentes, a resposta 1) “casa” foi a mais recorrente, com quatro respostas e 2) “família”, aparece com uma resposta. Entende-se que a associação imediata entre lar e casa esteja vinculada à visão mais comum que se tem do significado de lar, como um espaço físico onde as tarefas cotidianas acontecem. A exceção, neste caso, foi a representação de um aspecto mais subjetivo, a família, como um lugar desassociado de uma territorialidade.

2 – Quando eu digo afeto, você diz...

As respostas deste tema se dividem em dois principais núcleos de sentido, com uma pequena variação. O primeiro relacionando o afeto à uma emoção ou sentimento: 1) “amor”, com duas respostas e “estar afetado”, com uma resposta. É um segundo núcleo de sentido relacionado à 2) família, com duas respostas. O amor, tal qual a família, de certo modo, parece relacionar o afeto a uma experiência que se compartilha com alguém. O “estar afetado”, por outro lado, diz de um estado ocasionado por um estímulo, de algo que não necessariamente descreve uma relação com outra pessoa.

3 – Quando eu digo um lugar seguro, você diz...

Um lugar seguro foi significado pelos adolescentes em duas categorias, 1) “casa”/“quarto”, com três respostas e; 2) “meu subconsciente”/“sozinho”, com duas respostas. A dualidade do conceito de lugar para as (os) adolescentes, parece evidenciar que estar seguro não esteja necessariamente atrelado a um espaço compartilhado com outras pessoas, mas talvez a uma condição em que se esteja confortável e/ou longe de ameaças externas.

4 – Quando eu digo lazer, você diz...

Sobre lazer, obteve-se respostas muito variadas que, naturalmente, contam das particularidades e possibilidades de cada participante com relação a este tema. Entre os sentidos atribuídos ao lazer, tem-se a descrição de momentos, lugares ou atividades específicas. De forma literal: 1) “shopping”; 2) “ficar sozinha”; 3) “deitar”; 4) “jogar” e; 5) “viajar”.

5 – Quando eu digo saúde, você diz...

A palavra saúde, para a maioria das (os) adolescentes está relacionada à 1) uma condição física, com respostas como “ser forte”, “se alimentar” e estar “saudável”. Outras relacionaram saúde a 2) “médico” e; 3) “Saudade”. De todas as respostas, a que mais se diferencia é “saudade”, complementada pela participante com “não sei porque”. Relacionar saúde a cuidados e/ou manutenção de um corpo saudável foi a primeira opção de quase todas (os), por outro lado, é delicado pensar em possíveis interpretações para a última resposta, que pode ser apenas uma associação fonêmica ou de sentidos mais profundos, que não cabem ser analisados apenas com as informações coletadas até aqui.

6 – Quando eu digo ir à escola, você diz...

A respeito de ir à escola, as associações revelaram 1) estudar/ conhecimento, com quatro respostas e; 2) acordar cedo. O sentido mais recorrente diz sobre a finalidade de se ir à escola, reiterando sua função enquanto instituição de ensino e aprendizagem, enquanto a outra remete a algo que antecipa a finalidade, indicando mais precisamente um elemento de sua rotina com relação à escola.

7 – Quando eu digo dificuldade, você diz...

Como dificuldade, considera-se a importância de se ter informações sobre o surgimento e a compreensão de episódios e/ou situações de difícil resolução, tal como de associações que possam dar notícias do que é encarado como mais desafiador para estas (es) jovens. Elas (es) declararam: 1) relações interpessoais, com duas respostas; 2) “apuro/situação difícil”, com duas respostas e; 3) “tentar de novo”, com uma resposta. Aqui, os sentidos parecem se relacionar sobretudo a situações difíceis passíveis de serem vivenciadas pelos adolescentes. O “tentar de novo”, por outro lado, é a única resposta que remete à uma reação pós experiência.

8 – Quando eu digo apoio, você diz...

Sobre apoio, três respostas podem ser destacadas 1) família, com duas respostas; 2) segurança, com uma resposta e; 3) ajuda, com uma resposta. Na maior parte dos casos, a figura da família ou de um agente próximo, foi associação imediata destes adolescentes. O que leva a crer que a ideia de apoio é mais recorrente quando este apoio parte de algo ou alguém com que se constitui algum vínculo.

9 – Quando eu digo negligência, você diz...

A palavra negligência acabou confundindo alguns dos participantes que apresentaram sentidos como “falta de atenção”, “ser fraco” e “refletir sobre alguma coisa”, além de “não sei responder” e “saúde pública”. Por isso, aproximar os sentidos conferidos à essa palavra tornou-se um processo delicado, já que são atravessados pela frequência e às situações significadas por ela em cada um dos casos. “Falta de atenção” e “ser fraco”, por exemplo, são sentidos que podem ser atribuídos a quem comete a ação de negligenciar, enquanto “saúde pública”, relaciona-se a um sistema ou instituição que dependem de vários agentes, apresentando a visão de uma experiência macrossistêmica.

10 – Quando eu digo responsabilidade, você diz...

A palavra responsabilidade também provocou sentidos muito diversificados nos adolescentes, apontando para diferentes ações ou situações. As associações foram 1) “cuidado”; 2) “irresponsabilidade”; 3) “pontualidade”; 4) “decisões” e; 5) “vida de adulto”.

6.3. MÃES

Para as mães foi apresentado um roteiro de entrevistas semiestruturadas, descritas aqui em 3 Blocos. No Bloco 1, inclui-se a apresentação do perfil destas mães e suas famílias, aspectos de sua rotina e modos de organização ao longo da semana. No Bloco 2 as perguntas destinam-se mais às percepções pessoais de cada participante com relação ao convívio com os filhos. No Bloco 3, questionamentos sobre a relação família-escola e as percepções acerca de seu papel junto ao desenvolvimento adolescente neste contexto.

6.3.1. Bloco 1 – Perfil das participantes e configuração familiar

Essa categoria, tal como a dos adolescentes, possui 5 (cinco) participantes que escolheram acompanhar seus filhos como voluntárias desta pesquisa. 4 (quatro) delas residem na cidade de Cuiabá e 1 (uma) na cidade de Poconé. A faixa etária destas mães varia entre 34 e 49 anos. No que se refere ao grau de formação, 1 (uma) possui ensino

superior em Recursos Humanos, 3 (três) possuem ensino técnico na área da saúde e 1 (uma) não declarou seu grau de escolaridade, mas atua em uma clínica de saúde e estética.

Como foi indicado em tópicos anteriores, as configurações das cinco famílias ouvidas são bastante diversas. Há casos em que o núcleo familiar é mais reduzido, outros em que se tem a presença de mais adultos, há também diferentes rotinas de trabalho e tempo de convivência. Portanto os modos de relação e interação presentes em cada núcleo familiar, inevitavelmente, apresentaram uma imensa variedade de sentidos. A seguir serão apresentados alguns dos aspectos mais singulares de cada uma delas, para que se possa ter uma dimensão desses modos de organização ao longo da semana.

Aurora trabalha em um emprego que a permite estar com a filha no início da manhã e período da noite. Bárbara não vive na mesma cidade em que a filha, mas é regularmente visitada por ela e vice-versa. Segundo ela, os filhos não se adaptaram à cidade onde ela mora e por isso escolheram, por conta própria, viver em outra cidade com o pai. Durante a pandemia chegaram a passar vários meses seguidos com a mãe, em decorrência das aulas que passaram a ser ministradas de maneira remota. Já Carmen, descreve como atividades rotineiras as caminhadas que realiza com a filha no horário da manhã e um horário de escuta que oferece a ela todas as noites antes de irem dormir. Em decorrência do trabalho, Denise acaba vendo os filhos apenas no horário da noite, que é quando cozinha o jantar e o almoço do dia seguinte para toda a família. Por ser técnica em enfermagem, Elisa passa um dia sim e outro não em casa, mas relata que não realiza muitas atividades fora de casa ao longo da semana e sua filha, Ester, passa a maior parte do dia estudando.

As descrições variam de acordo com os elementos e os detalhes que cada participante decide incluir, mas todas mantêm algum contato regular com os filhos, seja por telefone, nas refeições ou em atividades conjuntas nos momentos livres. A rotina de trabalho das mães é o fator mais mencionado como limitante para os momentos de convivência ao longo da semana.

Nos finais de semana Aurora procura conversar mais com a filha sobre o dia a dia uma da outra, Bárbara comumente leva a filha para sair e Carmen frequenta a igreja, na qual tanto ela quanto a filha ocupam funções que demandam uma maior dedicação neste local. A família de Denise viaja com frequência para sua cidade natal com o marido e os três filhos, que fica a cerca de trezentos e cinquenta quilômetros da capital. Nos demais

finais de semana costumam ir a um restaurante, sorveteria ou um a rio que fica próximo ao seu bairro, mas como ocorre de às vezes precisar trabalhar aos sábados, sempre que pode, reserva algumas horas para descansar e cuidar de si. Já a família de Elisa não costuma sair muito, seus horários de trabalho e os do marido tornam suas possibilidades bastante limitadas.

6.3.2. Bloco 2 – Narrativas acerca do (a) adolescente e convívio familiar

Sobre as qualidades dos filhos que são percebidas na convivência em casa, a ajuda das tarefas domésticas e a dedicação aos estudos são aspectos que se repetem, e virtudes como responsabilidade, dedicação, obediência, inteligência, habilidades artísticas e de comunicação e persistência aparecem como qualidades singulares:

Aurora: Ela é bem responsável. Bastante responsável. Ela... É bem estudiosa e tudo mais. Então... É a qualidade dela. A maior qualidade dela é a responsabilidade.

Bárbara: Ela gosta de me ajudar nos serviços de casa, principalmente ao fazer alguma coisa pra comer, pra cozinhar. Mas a convivência é bem tranquila.

Carmen: Ela é muito esforçada nos estudos. Ela, assim, acaba um curso e ela já quer fazer outro. Ela é uma boa filha, dedicada, assim, não deixa eu fazer nada. Eu chego do meu trabalho, eu só faço janta, ela já fez tudo. É uma filha que não me dá trabalho.

Denise: Olha, Dante... Qualidade dele é que... Tem muitas. A que mais se destaca é a inteligência dele, ele é muito inteligente. (...) Ele é muito inteligente, o Dante é muito esperto.

Elisa: Olha... Eu não posso reclamar nada da Ester. Porque a Ester é uma criança especial (sic), né?! Ela nasceu... Assim... Com muito... Com má formação... Ela fez transplante... Ela fez cirurgia quando era bebê. Então, todo dia é uma motivação a mais na vida dela, pra gente, de orgulho, porque ela... Fez transplante de fígado com seis anos de idade.

Sobre a percepção destas qualidades e o que potencialmente pode ter incentivado seu surgimento, as respostas possuem focos distintos. Aurora credits isso ao seu possível nível de exigência: “Hmm... Sabe que eu não sei (risos). Não vou saber te responder não, o que pode provocar essa... talvez... pode ser minha exigência, né?!” (AURORA). Bárbara, descreve que o fato de a filha ser tão prestativa parte da necessidade e da dinâmica do próprio lar:

Bárbara: Então, acho que da necessidade mesmo. De não ter, por exemplo... Eu trabalho, né?! Chego em casa só na hora do almoço e ela vê que precisa fazer, que se eu chegar ainda vou ter que fazer, aí ela pega e já toma a iniciativa, de pegar e fazer.

Carmen referencia-se na forma com que cria a filha e nos comentários de outras pessoas a respeito da relação das duas. Apesar de existirem diferenças muito marcantes entre elas, como nas formas de demonstrar afeto. Carmen se descreve como sendo “muito durona” e Cíntia “muito afetiva”. Ainda assim, ela acredita ter transmitido à filha valores muito importantes sobre solidariedade e responsabilidade.

Entre outras coisas, Denise menciona que o contato do filho com a internet o possibilita aprender novas habilidades e ter experiências diversas, mas que isso parte sobretudo de seu interesse pelo conhecimento. O fato dele se comunicar bem, ter uma boa dicção e interesse em conhecer pessoas são, em parte, consequências positivas do acesso à internet. Por outro lado, também evidencia a importância de sua influência e sua preocupação ao assumir o papel de exemplo para os filhos:

Denise: Eu converso muito, converso bem com eles. Então, assim, eu vejo que algumas reações dele são causadas de acordo com o espelho, né?! Que falam que é. Às vezes a gente também erra, a gente também não é perfeito, não é?!

Elisa credita algumas das qualidades da filha ao exemplo do pai: “É do pai (risos). É porque... (risos) essa persistência, é porque ele é persistente. Em tudo o que ele vai fazer na vida dele” (ELISA). Portanto, a maioria das mães reconhece, de alguma forma, o papel que desempenham diretamente no cuidado com seus filhos e as consequências disso no desenvolvimento de suas qualidades.

Quando perguntadas sobre possíveis dificuldades de convivência na relação com os filhos, os motivos e momentos em que isso pode ser percebido, algumas respostas se aproximaram. A timidez e a introspecção são características apontadas pelas mães Aurora e Bárbara como traços que dificultam sobretudo a interação. Carmen diz não possuir nenhuma dificuldade de convivência com relação à filha, mas assume que talvez seja ela quem dificulte um contato mais afetivo com Cíntia em alguns momentos, por algo inerente à própria educação que recebeu dos pais.

Carmen: Não, assim... É que a minha filha, ela... Ela gosta muito de... Ela é carinhosa e ela quer que eu seja igual a ela, né?! A minha criação não foi igual a dela, entendeu?! Eu fui criada seca, meus pais eram muito durões... Cada um tem a sua maneira, né?! [...] Sou meio seca, mas eu abraço, dou

carinho, acho isso muito importante. Ainda mais ela que é uma adolescente, né?! Meninas, elas são assim mesmo.

O fato de Cíntia ser a única filha, a caçula de três, se mostrou uma característica que, no entendimento de Carmen, faz alguma diferença na relação das duas. Quando perguntada como foi a experiência com os filhos mais velhos, ela aponta que foi completamente diferente pelo fato de serem meninos. Além de Carmen, Aurora também menciona a adolescência como indicativo de algumas particularidades de seu comportamento:

Aurora: [...] Ela é bastante calada, fechada... né?! Coisas comuns, acho que da adolescência... Ela era mais... Mais... extrovertida na infância, né?! Agora na adolescência ela é um pouco mais fechada, assim...

Denise comenta sobre a pouca participação do filho nos momentos em família, que se distingue pela interação mais frequente que mantém com seus amigos pelo celular. Segundo ela, Dante se relaciona muito facilmente com as pessoas que conhece pela internet, e faz uma ressalva ao hábito de ele chamar a todos de amigos, mesmo que não os conheça bem:

Denise: Ele fez amizades nessa pandemia através do... Nos jogos, aplicativos que ele tem. Ele é mais na dele. No começo foi um pouco difícil assim... É... Ele gosta, tem hora assim, de ser ouvido, né?! Ele fala muito, ele quer contar... Sobre a arte dele. Porque ele gosta de fazer músicas, né?! E ele quer contar, ele quer falar e tal, mas ele não é muito de ouvir, não é muito de participar.

Elisa não tem muitas considerações a respeito de qualquer dificuldade de relação com a filha, a descrevendo como “uma criança muito boazinha”. Com isso, é possível perceber pelos relatos que algumas das queixas relacionam-se sobretudo às barreiras impostas pela comunicação. Ora partindo de características individuais de cada adolescente, ora por diferenças que apontam para aspectos etários e geracionais, visto que em mais de um acaso a questão da idade foi levado em consideração pelas mães para descrever a natureza desse distanciamento.

6.3.3. Bloco 3 – Narrativas acerca da escola e seu papel no desenvolvimento adolescente

Sobre o envolvimento da família com as questões escolares, vale ressaltar que no curso da realização das entrevistas ocorreram algumas mudanças no cenário educacional do estado em decorrência da pandemia da COVID-19. As primeiras foram realizadas em um momento em que apenas o ensino remoto vigorava e, nas últimas, as aulas presenciais

já haviam retornado no formato híbrido. Portanto, é importante posicionar as narrativas nestas duas temporalidades, visto que algumas delas podem trazer elementos de momentos que ainda não haviam sido experimentados por todas as famílias na ocasião da entrevista. Mesmo que se tenha dedicado alguns questionamentos sobre a relação família-escola ao longo do tempo.

Com relação a regularidade de conversas sobre os acontecimentos na escola, todas as mães procuram ter notícias principalmente a partir dos filhos. Em decorrência da conjuntura de distanciamento do espaço físico da escola, algumas das mães apontam para uma dificuldade das filhas em fazerem mais comentários acerca de suas vivências neste contexto. Indicam que a falta de detalhes nas comunicações que têm com as filhas a esse respeito, se deve pela pouca oportunidade de estabelecer uma interação mais direta com a instituição.

Por outro lado, Carmen, Denise e Elisa têm falas muito específicas e elogiosas sobre a atuação da escola no período da pandemia, no sentido de procurar envolver a família e oferecerem suporte dentro de suas necessidades.

Carmen: Eu pego as apostilas, o diretor de lá eu achei assim... Essa escola em que ela estuda, assim, legal, porque o diretor liga para os pais, ele quer saber... Se a criança não tá participando ele quer saber. Quando é pra pegar as apostilas ele me liga, ele me avisa, eu passo lá, pego, assim, né?! Assim, eles são muito atenciosos, eu achei interessante, né?! Porque escola pública não é assim, né?!

Denise: Quando tava na aula online, eu tava indo buscar as atividades, entregando as atividades deles também. Quando não era eu era meu esposo que estava com eles, ajudando a resolver as questões, tarefas e tudo. Até porque tinham as notas, né?! (...) É um pouco complicado a minha relação com a escola, assim, com eles em casa, mas eu faço o que posso. Na medida do possível eu tô auxiliando.

O comprometimento com a vida escolar dos filhos por vezes se associa às condições bilaterais da relação família-escola, que segundo a maior parte das mães não poderia ocorrer de outra forma. Existem, no entanto, algumas variações que direcionam para um envolvimento mais ou menos direto da família com a instituição. Há casos em que a proximidade com a escola só é mencionada em situações ligadas a necessidade de resolver conflitos, muito raramente havendo menções sobre conhecer o cotidiano da escola em um diálogo mais próximo com a gestão ou com corpo docente. No entanto, é

importante ressaltar que as rotinas dessas famílias tampouco possibilitam um envolvimento mais íntimo se não pela perspectiva de seus filhos.

Sobre o papel da escola na vida dos filhos, todas as mães concordam que se trata de um espaço de ensino e aprendizagem, mas para algumas delas não é um espaço que deveria se encarregar da educação:

Aurora: Na verdade o papel da escola é... O Ensino mesmo, né. É claro que tem o papel fundamental de socialização ali, né?! Porém o papel da escola é mais a questão do ensino mesmo, né?! (...) Não é de educar que nem alguns pais pensam. Né?! Mas é uma questão de... De ensino ali, de interagir durante o... De socialização, né?!

Carmen: Sim... Quem educa são os pais, né?! Porque às vezes as pessoas acham que... Sempre põem a culpa na escola. Eu não penso assim. A criança vai na escola pra aprender, não pra ser educada pela escola, né?! (...) Quando a pessoa é ruim já é ruim desde pequeno, né?! Não é a escola que vai estragar, né?! (...) Porque tem mãe que acha que escola que tem que educar o filho dela. Se o filho bate na cara, aí põe a culpa na escola. Não! Você tem que educar seu filho, né?! Ali ele tá pra aprender, né?!

Além da Aurora, a escola também é compreendida por outras mães como um espaço de socialização e de potencialização de suas habilidades pessoais. Houveram falas que reiteraram o papel fundamental da escola no sentido de possibilitar a socialização, como apontou Denise:

Denise: Olha, a escola... Na vida do Dante... Ela é muito importante, até porque... Eles... Acho que eles viveram mais com a escola do que comigo mesmo, entendeu?! Do que comigo. Porque... Eu sempre fora de casa, sempre trabalhando. E a escola é muito importante. Ali eles podem estar colocando as dificuldades deles, podem estar interagindo com outras pessoas, com professores... Eu acho muito importante. A escola tem sido um canal pra mim, de benção na minha vida, porque pra eles tá sendo o que são hoje, no caso, como eles são... Eu acho que a escola foi muito importante na vida deles nesse sentido.

A escola, portanto, é compreendida como em espaço de grande importância pelas mães em diversos sentidos, inclusive na disposição de recursos para o alcance de certas metas:

Elisa: Olha... Eu tô vendo assim que a escola... Eu não sei as outras, mas eles estão caçando um jeito, assim, com que eles aprendam pelo menos... Assim... Esses dias que já tá... Mês que vem que já é o ENEM, né?! Eles tão buscando de alguma forma ajudar eles da forma que eles podem, entendeu?! Dando aula, sempre focado ali na parte do ENEM mesmo, a Ester falou pra mim "mãe, olha, as aulas estão sendo muito importantes, porque só foco do ENEM", tanto que agora nesses dois domingos eles

fizeram um simulado de ENEM. Não sei se você ficou sabendo (...) Eu não sei se outras escolas também fizeram isso. Pelo menos a dela fez.

6.4. PROFESSORAS

Na categoria das professoras foram estabelecidos 5 Blocos de análise, que dizem respeito às informações coletadas a partir das entrevistas semiestruturadas e um último bloco, onde são apresentadas as informações do Jogo de Sentenças Incompletas criado para esta pesquisa e a ser respondido pelos professores. No Bloco 1 as professoras são apresentadas por algumas de suas características pessoais e sua trajetória até a docência. No Bloco 2 há perguntas que versam sobre sua experiência profissionais com adolescentes, os desafios e as potencialidades de atuar com esse público. No Bloco 3, a percepção de fatores vulnerabilizantes e protetivos na adolescência são investigados, a partir de perguntas mais diretas. No Bloco 4 procurou-se explorar mais da relação família-escola e em como as professoras se veem incluídas nesse contexto, apresentando sua perspectiva e fenômenos relacionados a ela. No Bloco 5 são apresentadas as respostas do Jogo de Sentenças Incompletas, onde os sentidos relacionados às experiências e valores pessoais foram abordados.

6.4.1. Bloco 1 – Perfil das participantes e escolha da profissão

Como indicado, esta pesquisa contou com a participação de três professoras, Amélia, Berenice e Cecília, com respectivamente 28 anos, 32 anos e 51 anos. Neste primeiro bloco de perguntas, procurou-se abordar aspectos da história de vida de cada uma delas, tal como sua motivação para ingressar na carreira de docente. Das três professoras, duas nasceram em outros estados (Berenice em São Paulo e Cecília em Goiás) e duas se graduaram também em outros estados (Berenice em São Paulo e Amélia no Pará). Até o momento das entrevistas, todas possuíam mestrado e ocupavam cargos efetivos no estado de Mato Grosso.

É importante apontar que, inicialmente, nenhuma das participantes possuía interesse de se tornar professoras antes de ingressarem na faculdade:

Amélia: Foi durante a graduação, mais especificamente durante o estágio docente, na disciplina de estágio docente... Que eu tive certeza do ser professora... De querer ser professora. Que eu tive vontade mesmo de atuar na área da educação.

Berenice: Eu sempre fui muito ligada à escola. Sempre gostei, eu respeitava... Sempre respeitei os professores. Até hoje. E por alguma razão, eu me lembro... Eu conto isso, os alunos acham até engraçado, mas... Eu falei que eu queria fazer geografia para trabalhar com mapa, quando eu tinha nove anos de idade. Parecia uma coisa de criança, né?! Mas eu queria realizar esse sonho.

Cecília: Eu comecei a cursar biologia, mas não pensando em sala de aula, nem pensando na biologia. Então, eu entrei na biologia, mas assim, com aquela perspectiva de em um outro vestibular... Na minha época era vestibular, em um outro vestibular tentar medicina, novamente, né?! Eu já tinha tentado medicina e não tinha passado, e falei “vou tentar para biologia”. Tá que o curso é tão bom, tão gostoso que você... Pelo conhecimento, né?! Então aí quando foi o outro ano eu falei “não, vou fazer não. Vou tentar medicina não, vou fazer biologia. Depois lá pra frente, né?! Quando eu terminar biologia eu mexo com esse negócio de medicina”. E aí que a história terminou. Biologia. Fui pra um mestrado, depois no meio do mestrado veio uma especialização. Fui fazer a especialização junto com o mestrado e a coisa foi, né?! E de repente eu caí na sala de aula (risos) E fui ficando... E fui ficando. Então, apaixonada, né?!

Os objetivos pessoais de cada uma delas na escolha do curso, somados à experiência de contato com a prática profissional, acabaram levando-as a escolher o caminho da docência. Amélia teve sua primeira experiência no estágio e Berenice já no primeiro ano da graduação, lecionando em um cursinho. Das três, Cecília é a que atua com adolescentes há mais tempo, vinte anos, desconsiderando, por ela mesma, o período em que era professora no ensino fundamental. Ela também foi professora universitária por alguns anos em uma universidade particular na cidade de Cuiabá, tendo a experiência de lecionar para alguns ex-alunos do ensino médio também no ensino superior.

6.4.2. Bloco 2 – Atuação com o público adolescente

Neste bloco, sobre sua atuação no ensino para adolescentes, foi perguntado às professoras quais os principais desafios encontrados por elas em sua prática profissional. Suas respostas foram as seguintes:

Amélia: Eu acho que... Hoje, o maior desafio é conciliar aquilo que é proposto, nas diretrizes curriculares, nas bases curriculares com... A bagagem com a qual o aluno chega na escola. Que às vezes é muito ampla em termos de vivência, de experiência de vida, mas às vezes muito restrita com relação à educação formal e ao... A apreensão mesmo dos objetos de conhecimento.

Berenice: Bom... É... A gente sabe que a adolescência é uma fase complicada da nossa vida, eu... A gente tem muita dúvida, muita confusão. Eu já tive... Você já teve... Todos nós tivemos em vários aspectos. A gente não tem muita paciência, né?! Com o pessoal mais velho, assim, com professores... A gente acha que sabe tudo, que a gente está sempre certo

e... Uma coisa que eu talvez... Eu trago com essa experiência que eu tive do cursinho... Eu tento deixar minhas aulas mais leves no dia a dia.

Cecília: O mundo mudou bastante, né?! 200 anos atrás... (risos) não, menos, né?! Mas assim, da época em que eu comecei a trabalhar com essas turmas de adolescentes pra cá, teve muita modificação. Eu digo que até 1998 a gente tinha... 2008, a gente tinha adolescentes que eles eram mais... Como eu posso dizer...? Eles tinham um pouco mais de respeito, eles eram um pouco mais centrados, né?! Eles tinham uma preocupação com essa questão de futuro, de que ele tem que estudar, de que ele tem que ter a casa dele, de que ele tem que conseguir um emprego, de que ele tem que conseguir um carro... Ele tinha mais essa orientação. De 2009 pra cá isso modifica completamente.

É possível perceber direcionamentos diversos para essa pergunta. Mesmo se tratando de uma pequena amostra de professoras, nota-se uma abrangência reconhecível quando os principais desafios enunciados por elas são observados em conjunto. Primeiro, a estrutura do próprio sistema educacional, que não tem se mostrado suficientemente eficiente em acolher os diferentes perfis de estudantes, em segundo, um olhar para as particularidades compreendidas como inerentes ao desenvolvimento, como alguns tensionamentos provocados pela diferença geracional entre professoras (es) e estudantes. Por último, as mudanças percebidas ao longo do tempo, tanto na postura dos estudantes perante a instituição, quanto em suas expectativas com relação ao futuro. Este primeiro quadro retrata diferentes vieses, que ao longo das entrevistas acabam por se repetir e se associar a outras narrativas.

Mais adiante, fenômenos sociais e de relacionamento são apresentados de maneira mais objetiva por todas as professoras, que reconhecem os desafios aos quais são submetidas como sendo multifatoriais. O conhecimento formal da língua e as formas de comunicação apresentados pelos estudantes também são destacados por Amélia e Berenice como aspectos desafiadores para elas na sala de aula:

Amélia: Então os alunos chegam muito defasados, né?! Em relação ao conteúdo que a gente precisa trabalhar e... A leitura parece cada vez mais escassa, né?! Não sei se pelas novas linguagens, pela emergência de novas linguagens..., mas as formas tradicionais de ensino e aprendizagem elas estão balançadas aí. Eu acredito que o maior desafio seja esse. Lidar com a defasagem daquilo que se espera do aluno e aquilo com o que ele chega na escola. (...) Os aplicativos, as redes sociais, o acesso à informação... A forma com que esses nativo-digitais têm acessado a informação também. Então acho que tem mais a ver com isso sim.

Berenice: É tentar falar a linguagem deles, tentar entendê-los, compreendê-los e senti-los, como eles estão, e tentar trazê-los... Puxar para

mim, ali, pro trabalho, ver que eu não sou tão diferente deles. Dá uma sensação às vezes de... “Ah, professora”, a professora, né?! A gente tá sempre, né?! Visto como num pedestal... A gente tem que tá sempre tentando compartilhar... Claro que com um certo respeito né?! Com um certo limite. Então essa é uma das... Tentativas que a gente tem enquanto trabalha com adolescentes.

A linguagem dos adolescentes, como as professoras colocam, aparentemente possui qualidades próprias, produto de determinadas circunstâncias, desde a defasagem no processo de letramento até os modos de se comunicar, aprender e se relacionar por meio das redes sociais. Nota-se uma preocupação com a forma com que os estudantes têm se apropriado dos meios de comunicação, tal como com os desafios que os professores enfrentam para conseguir acolhê-los. Amélia aponta para um aspecto específico, que é o contraste entre aquilo que se espera do estudante e as condições que estes estudantes têm para corresponder a essas expectativas.

A figura do professor é resgatada por Berenice como uma posição dentro da relação em sala de aula, capaz de produzir um efeito de distanciamento se não for bem aproveitada. Buscar uma aproximação mais dinâmica, demonstrando interesse pelas particularidades de seus alunos é o caminho ao qual ela recorre para lidar com essa situação. Cecília, por outro lado, aponta para um distanciamento dos estudantes com relação à própria instituição de ensino que, segundo ela, tem sido cada vez menos priorizada com o passar do tempo.

Cecília: E aí o que a gente tem visto bastante é... Tudo o que acontece, né?! Qualquer coisa é sinônimo pra ele deixar... O estudo é o último. Até 2008 o estudo era o primordial, a partir daí não é. Ele vê que tem outras formas sem estudar, não precisa estudar. Tanto é que ele te fala “professora, estudar pra quê? O menino ali faz tal coisa e ganha muito mais, e o tanto de gente aí formada e tá desempregada. Não... esquenta não, liga não. Fica fria”. Eu falei, “gente, não é assim”, né?! E então você vê que eles começam a enxergar esse outro mundo, né?! Até a questão do tráfico, porque falam assim “não, vou ser traficante, ganha muito mais dinheiro. Vou ficar estudando tanto tempo?! Professora, traficante ganha muito mais. Nem quem é traficante, só quem dá uma mãozinha lá ganha muito mais do que vocês professores”. Então isso foi assim... né?! Escutei bastante.

O questionamento de Cecília leva a uma importante reflexão sobre como a escola tem sido significada por uma parcela dos estudantes que a frequentam, parecendo descrever o desencanto pelo ensino formal, atenuado por um fenômeno que é também social e econômico, o desemprego. Isso parece repercutir nas ambições mais imediatas

destes jovens e os meios para realizá-las. Os estudos e a ideia de uma formação escolar, nestes casos, não parecem ser reconhecidos como alternativas tão eficazes se comparadas a outras formas de obtenção de renda, por exemplo. Não parece haver a perspectiva de que os estudos podem contribuir para algo além de resultados financeiros, como desenvolver habilidades pessoais ou desempenhar um trabalho seguro. Em alguns casos a escola aparece como um objetivo de difícil acesso, que por vezes pode se tornar desestimulante e enfraquecida pelas diferentes necessidades que não encontram nela um sentido explícito.

Há ainda que se ressaltar as particularidades do espaço em que cada instituição escolar está inserida, tal qual os recursos dos quais alguns de seus estudantes dependem, como a presença da família e as condições sociais e materiais para a permanência na escola. A este respeito, Cecília apresenta um pouco de sua experiência em escolas de dois bairros diferentes:

Cecília: (...) Quando eu mudei de escola eu tive assim uma mistura, né?! Uma mescla. Porque eu estava antes em uma escola mais “barra pesada” e, nessa agora, menos, né?! Então você tem mais... A família acompanha mais, apesar de a gente olhar e falar “nossa, mas não tem participação”, mas o acompanhamento é bem maior do que na escola em que eu estava anteriormente. Aí se a gente coloca na questão social, eu tô também em uma escola que socialmente eles estão mais bem definidos do que na outra. Mas eu tenho também aquela população dentro da escola, né?! Tem aqueles adolescentes que pra eles, eles estão naquela mesma orientação de que “imagina, isso tudo é só pra ter papel mesmo”, mas de conhecimento mesmo que vai servir pra ele, nada.

Na sequência, as professoras foram perguntadas sobre as vantagens de lecionar para o público adolescente. Considerando, assim, alguns dos aspectos potencializadores do processo de ensino. As respostas seguiram caminhos divergentes, evidenciando as singularidades de cada uma delas.

Amélia: Sim! Eu acho que existem mais elementos... É mais fácil me aproximar deles. Porque... Os “memes” chegam pra todo mundo, né?! (risos) Da mesma forma. Então eu acho que em termos afetivos é mais fácil ter uma aproximação, assim. A gente tem ferramentas pra tá mais próximo e ganhar a confiança deles.

Berenice: Eu posso ser eu, enquanto professora. Dentro das regras, dentro dos limites, dentro das normativas, eu posso ser eu. Eu sou uma pessoa... Né?! Jovial. Eu gosto de umas coisas assim... Jovens e... Agitadas. Quando eu tô trabalhando eu sou bem agitada.

Cecília: Para os que querem? Para os que querem, sim, né?! Te motiva, te dá razão. Então você tem lá cinquenta e cinco minutos, com uma turma que tem três alunos participando. Aí você fala “nossa! Perfeito”. A aula às vezes você não consegue finalizar todo aquele conteúdo que você tinha pra ler porque surgiram muitas dúvidas, ele tá fazendo, ele fez lá o experimento na casa dele, ele tirou foto, ele quer saber mais sobre aquilo, você vai falar mais... Então é uma aula gratificante.

Nota-se que uma maior proximidade geracional, tal como a identificação com os estudantes, surge como aspectos relevantes para as interações que são estabelecidas no ambiente, sobretudo para Amélia e Berenice. O reconhecimento bilateral também é algo que pode ser percebido nas falas de Berenice e Cecília como algo motivador na função que desempenham. É possível notar na fala de Cecília um certo entusiasmo ao descrever o interesse dos estudantes pela disciplina que leciona. Mesmo se tratando de um grupo pequeno, receber um retorno positivo destes alunos faz com que ela se sinta recompensada por realizar seu trabalho. Berenice ainda aponta para a importância da troca com os estudantes, ao oferecer oportunidades para que eles possam se posicionar:

Berenice: (...) A autonomia, né?! Que os adolescentes têm. A gente tenta dar uma autonomia, para que eles possam fazer as coisas. Dar voz também a eles. Tem horas que a gente tem que segurar um pouco as rédeas, mas quando tem a oportunidade de dar a voz, eles percebem e você vê a evolução deles, eles prestando a atenção em você e você vê que isso para eles faz um certo sentido no todo.

Portanto, tanto as vantagens quanto os meios capazes de potencializá-las, chegam a cada uma das professoras por diferentes vias, associando-se, entre outras coisas, às possibilidades de comunicação com o público adolescente e a percepção de que seus esforços produzem efeito ao longo do processo.

6.4.3. Bloco 3 – Narrativas acerca de fatores vulnerabilizantes e protetivos na adolescência

A respeito da percepção de situações e processos potencialmente danosos aos adolescentes, as falas das professoras assumem um caráter mais pessoal, mesmo que procurem evidenciar aspectos mais abrangentes. O ingresso precoce no mercado de trabalho aparece como um fator indicado pela professora Amélia, especialmente como consequência das necessidades financeiras vividas pelas famílias desde o início da pandemia. Tal qual Cecília, Amélia menciona o distanciamento escolar, porém indica a

sobrecarga de responsabilidades como uma das consequências da não priorização do ensino pelos estudantes.

Amélia: É... Tá. Com os adolescentes que eu estou trabalhando agora... Nesse... 2020, 2021... Nesse contexto de pandemia, com certeza a questão da urgência de entrar no mercado de trabalho, né?! Então tem alunos que por uma questão econômica, eles estão sendo colocados em situações de vulnerabilidade. Esses dias eu conversei com um aluno por telefone que me relatou que o tio morreu em serviço e ele está tendo que ocupar o lugar do tio. Então... Ele se afasta... ele tá se colocando... né?! Com um emprego que ele não tem segurança nenhuma, tá se afastando da escola, né?! Tem muitas responsabilidades em relação à família e isso com certeza vai ser uma situação danosa pra ele. O coloca em situação de vulnerabilidade. (...) É... Mais atualmente, nesse contexto dos adolescentes com os quais eu trabalho agora, eu acho que a questão da situação financeira mesmo. E a necessidade de entrar no mercado de trabalho. Como estou trabalhando só com alunos do terceiro ano do ensino médio, tem sido algo frequente.

Berenice já manifesta preocupação com relação a saúde mental e as dificuldades encaradas pela instituição em conseguir ofertar um cuidado amplo para esses adolescentes. Ela ressalta os limites que encontra enquanto professora para acolher e abordar determinados temas de maneira segura com seus alunos, enfatizando o aspecto da escola pública como um potencial atenuante.

Berenice: Bom... A gente identifica que eles precisam de muita atenção. O adolescente de escola pública tem aí uma dinâmica aí... Não todo mundo, né?! Uma porcentagem tem uma dinâmica familiar, uma dinâmica de vida bem... Bem complexa, né?! O público que a gente atende, tem..., mas tem... Eu enxergo que há um certo limite, né?! Até onde a gente pode intervir nas demandas, né?! Então faltaria aí um apoio o dentro das unidades escolares ou com parcerias que os escutassem, em uma maneira mesmo até para ajudá-los, né?! A entender toda essa confusão que muitos tem, né?! É um dos pontos aí que eu sempre reflito. Há um limite. Até onde eu consigo ajudar. Passou esse limite eu não me vejo enquanto profissional a ponto... De que eu causar um dano muito maior a vida dessa pessoa, né?! A gente indica para os superiores, os superiores levam aí para as instancias adequadas para resolver os problemas que a gente identifica no dia a dia. Tem muito problema, isso a gente pode dizer hoje, que tem muito problema. Ansiedade, pânico, depressão, violências... A gente identifica com conversas, em falas entre eles... E são coisas que infelizmente ficam escondidas. Eles não gostam que a gente exponha, isso... A gente nem deve, né?! Na verdade, expor isso. Devemos somente levar para os responsáveis, e os responsáveis encaminharem, mas faz parte também desse nosso trabalho essa identificação.

Quando questionada sobre as condições para identificar as demandas trazidas pelos estudantes, ela descreve que há algumas situações em que isso é possível:

Berenice: Sim. A gente consegue. Por mais que a gente entre na sala duas vezes por semana, talvez uma, em conversas e muitas vezes com outros colegas de trabalho que a gente observa... Um comportamento que é o que chama a atenção num primeiro momento, mas também por outros sinais, como por exemplo avaliações... As avaliações indicam talvez algum tipo de... Digamos assim, entre aspas, “problema”. As reações também, as falas, as nossas intervenções que a gente consegue realizar quando a gente identifica. Sim. É possível sim.

Com isso, Berenice, além de identificar situações de vulnerabilidade às quais alguns de seus alunos estão expostos, apresenta também as inseguranças que a afligem por não possuir um preparo específico para lidar com as particularidades que aparecem.

Ainda sobre fatores vulnerabilizantes, Cecília menciona o uso e exposição a drogas, tal como a violência dentro e fora da escola como situações recorrentes. Resultados de uma instabilidade que extrapola as possibilidades da escola. Assim como Amélia e Berenice, ela também aponta para os efeitos da pandemia como potencialmente danosos, reconhecendo o impacto das perdas e sua repercussão nas relações que são estabelecidas na escola.

Cecília: Sim, a questão das drogas, né?! A violência... então, isso tudo acontece nesse meio, dentro da escola também. Muitas vezes você consegue identificar, né?! E muitas vezes você não consegue identificar isso. Em algumas situações ele vem e chega a te contar, em outras situações não. Daí a gente tem na escola não é só aquele aluno, né?! Ou que a gente coloca, né?! Vem “bonitinho” lá, tem o pai, tem a mãe, convive com o pai, com a mãe, uma família... né?! Então muitas vezes não é, muitas vezes você tem um aluno lá que está ali na escola porque ele veio por uma ordem judicial, então ele já é um menor infrator, mas ele tá ali junto. Então você tem uma heterogeneidade muito grande. Não é aquela sala que eu falo assim “Não vou entrar naquela sala de primeiro ano, então aquela sala tem alunos de ‘tanto’ a ‘tantos’ anos”, né?! “Todos eles têm uma situação estável, moram com os pais”, não! Não é nada disso. Agora com relação a pandemia também, muitos deles perderam familiares então vamos ter mais desorganização pela frente. Mais desafios.

As condições familiares também são mencionadas por Cecília, que evoca a figura do “grupo”, referindo-se às redes de relações de alguns dos seus alunos. Estes grupos ofertariam espaços de acolhimento alternativo aos núcleos familiares, que carecem de recursos para corresponder às necessidades destes adolescentes. As consequências disso, segundo ela, podem ser percebidas em comportamentos decorrentes da necessidade de se sentirem aceitos.

Cecília: Acho que as amizades... A própria família, né?! A própria quebra de família, então algumas carências que existem ali. E acabam levando.

Então ele vai... Dentro do grupo, né?! Já que em casa ele não tá sendo aceito, mas... O grupo faz isso, né?! O grupo fuma, então ele vai passar a fazer aquilo pra ser aceito ali dentro. Ele vai ter um local de acolhimento. Eu acho, né?!

Já os aspectos protetivos, foram apresentados pelas professoras de modo relacional aos vulnerabilizantes que noticiaram na pergunta anterior. Amélia evoca o papel do Estado, enquanto responsável por garantir a proteção e oferecer condições para que os adolescentes possam permanecer na escola. Sobre as medidas para a viabilização disso, ela cita a importância da criação e manutenção de políticas públicas:

Amélia: Bom... Com certeza políticas públicas que garantam segurança de renda. Que garantam uma renda mínima pra que os alunos possam se dedicar à escola e não precisem, né?! É... Comprometer seu horário, e... A sua própria segurança física, integridade física com empregos informais, nesse contexto, né?!

Pesquisador: Como elas podem ser trazidas pra esse contexto? Como isso pode acontecer?

Amélia: Ah, não é nenhuma novidade, né?! Existe por exemplo o bolsa família que havia sido desenhado nesse contexto, né?! De permanência escolar, inclusive condicionado... Vinculado e condicionado à permanência do estudante no contexto escolar. Só que... A pandemia e o novo contexto político e econômico do Brasil deram uma sacudida nisso, né?!

Já a atuação da escola é referenciada por Berenice e Cecília, que dão detalhes sobre como ela opera nos casos em que recebe demandas muito específicas por parte dos estudantes e suas famílias. Os esforços despendidos pela gestão e o que cabe à instituição também são aspectos lembrados por elas.

Berenice: A instituição, como um todo, ela acaba... A meu ver, a gente tem um engessamento, né?! Porque a gente é regulamentado, tem uma série de leis, regras, portarias, que a gente tem que cumprir e... Quando se tem a identificação desse tipo... De algum tipo de transtorno, problema ou dificuldade, no caso seria coordenação pedagógica, que é o contato, tenta buscar parcerias. Pelo menos na escola em que eu trabalho, para ajudar a solucionar esses problemas. Há vários casos de alunos que foram identificados é... Abuso, tentativas de suicídio, que foram comunicados aos superiores e eles trataram isso com certo sigilo. Muitas vezes eu fiquei sabendo depois, chamam os pais e quando percebem que os pais não estão querendo ajudar, aí a gestão procura uma ajuda nos órgãos públicos. Isso não é uma nem duas vezes. Roubo... Em duas vezes, pelo menos, na escola isso acontece. Então quando a gente identifica, a gente leva para gestão, eles avaliam, chamam pra conversar... Muitas vezes chamam os pais também para perguntar se não quer avaliar... Tem uma professora na escola também que pode colaborar ali dentro da formação dela. E caso a

escola não consiga ter essa rede de proteção, aí a gente encaminha para outros órgãos que têm parceria com a escola.

Pesquisador: Essa profissional que atua é uma profissional da psicologia? Você sabe?

Berenice: Até onde eu sei não, ela é formada em educação física... E ela é especialista em atendimento especializado. Só que ela não trabalha mesmo, no caso, no campo da Psicologia. Ela trabalha com os alunos com baixa visão, alunos com deficiências motoras e cognitivas. Não sei se pode falar dessa forma, os termos mudaram, né?! Mas trabalham com esse trabalho. Quando é um trabalho que envolve psicólogo, aí tem um acordo com... Acho que com o CAPS. Eu já escutei a coordenadora conversando sobre isso. Tem um CAPS, que é um Centro de Apoio Psicossocial, né?! Se não me falha a memória. Com adolescente, ou alguma coisa... Em alguns casos ela consegue um encaminhamento, consegue tratamento pra esses alunos.

Pesquisador: E o que acontece com aqueles que não conseguem?

Berenice: Eu não vou saber te responder. O que acontece com esse que não conseguem, não vou saber lhe responder. É um trabalho que... Uma das gestoras... Da coordenadora... Um dos coordenadores... Eles realizam. Eu já acompanhei de perto, inclusive durante um ano, um aluno que... O rendimento baixo, inquietação em sala, os professores começaram a relatar, começaram a levar a coordenação. A coordenação chamou os pais, os pais autorizaram, né?! À escola a procurar essa... Os pais não sabiam o que fazer também com esse adolescente. E depois, infelizmente eu não sei dizer por que... A gente acaba pegando o caso e vem outras demandas, né?! E acaba meio que perdendo também um pouco do acompanhamento.

Como foi possível notar nas respostas da primeira pergunta deste bloco, o convívio regular com os estudantes apresenta uma importante via para o reconhecimento de situações de risco. Por outro lado, evidencia que há ainda a necessidade de uma maior articulação com outros órgãos governamentais. Ambas também contam dos próprios desafios que enfrentam enquanto professoras, revelando a necessidade da inserção de profissionais de outras áreas ou com formação específica para acolher estes estudantes:

Cecília: Bom... A escola faz muito esse papel... De família, de pai, de mãe. Lógico que não tem, eu não sou... Não me considero uma professora que tá pronta pra entrar nesses processos todos. Eu não dou conta, eu não tive a formação pra isso, eu tenho bastante dificuldade. Então eu me limito muitas vezes a ouvir, aí eu vou buscar a coordenação ou a direção ou alguém que possa fazer algo mais. Então a escola sempre tá buscando, né?! Então tem alguns professores que identificam, a coordenação busca, então buscam lá, “ah, precisa de um agente de saúde?”, busca um agente de saúde. “Ah, precisa de um... entrar com um pessoal lá da justiça pra fazer uma palestra pra eles, sobre as implicações disso?”, então vamo lá trazer. Então a escola a todo tempo tenta... Eu falo que a escola tá sempre correndo atrás, né?! Então tudo que possa estar trazendo esse

conhecimento pra eles, saber o que é que é, saber o que é bom, saber o que não é bom... então ele acaba sendo acolhido dessa forma.

Pesquisador: Então você acha que a escola, às vezes ela consegue ocupar esse lugar, de prover recursos importantes pro desenvolvimento deles?

Cecília: Sim, em alguns casos consegue sim. Tem bastante. Nossa, lá na escola eu vejo, a coordenação, né?! “Vamo chamar”. Nós tivemos um problema em uma turma do terceiro ano em que a briga era entre eles. Ninguém dava conta. Era rixa entre eles, então teve que acionar, né?! A justiça. E lá na justiça tem um grupo que dá palestras para os adolescentes, essa tentativa de... Socializá-los, né?! Poder conviver um com outro. Isso foi feito... A gente falou assim “vai melhorar... Alguns dias, né?!” Melhorou... Depois o processo foi começando de novo. Já estava no final do ano então acabou o ano, acabou. Foi cada um pra um lado. Agora, muito difícil. E a escola não tem essa bagagem, a escola não tem que trabalhar isso, mas ela acaba fazendo isso. Então ela acaba indo... “é um médico que tem que vir aqui pra falar algo pra eles?”, então vamos buscar um médico. Então assim, “o que você conhece?”. A gente acaba correndo muito assim pra poder tentar minimizar isso, os problemas, mas não dá conta de tudo.

Sobre seu papel diante das situações de risco e proteção, enquanto professoras, Amélia, Berenice e Cecília procuram estabelecer uma ponte entre aquilo que é da ordem do ensino e o que acaba se tornando possível a partir do convívio regular com os estudantes. Amélia diz o seguinte:

Amélia: Bom... Eu acho que... Mostrar que a educação formal e que os estudos, e que o conjunto de habilidades e competência que eles estão desenvolvendo na escola, podem ajudá-los a lidar melhor com esses problemas sociais que eles encontram fora da escola, né?! Seja ingressando na universidade ou um curso técnico que possa garantir pra eles uma formação que facilite arrumar um emprego onde eles tenham... Onde eles sejam amparados e possam desenvolver as habilidades profissionais em consonância com as habilidades acadêmicas, né?! Os estágios, pelo Senai, pelo CEE, que é aquela cooperação empresa e escola, ou as bolsas de pesquisa que existem dentro das... Que existiam dentro das universidades públicas, né?! Então acho mostrar essa possibilidade de universo pra eles, assim, né?! Eu acho que enquanto professora é meu papel, né?! Mostrar que existe um mundo pra além disso que a gente tá vivendo. Que eles podem acessar, mas que eles também podem construir, né?! Fazer parte da construção. Eu acho que enquanto professora na área de ciências humanas acaba sendo isso, né?!

A disponibilidade e o empenho em se aproximar dos estudantes são fatores apontados por Berenice, que inclui em sua metodologia intervenções que possibilitem, aos adolescentes que atende, estabelecer uma relação de identificação. Além disso, ela conta como procura lecionar, de modo que os conhecimentos ali compartilhados façam sentido na realidade cotidiana de seus alunos.

Berenice: Eu acredito que para alguns um papel inspirador... É... No fim do ano a gente escuta os elogios, os alunos depois retornam à escola e falam “ai, que saudade, professora. Você vai dar aula pra gente de novo”, né?! E a gente fica feliz, né?! Não são todos, mas esses que têm essa estima aí pelo nosso trabalho, a gente... A gente leva assim para a vida. (...) Às vezes no primeiro dia de aula eu falo pra eles “olha, eu sou que nem vocês. Eu vim de escola pública, sou filha de pai e mãe operária, eu já dormi muito em carteira... Estudava à noite, então eu dormia nas aulas de ‘tal, tal, tal...’, eu sou uma pessoa normal”, “Não é porque eu sou professora, que eu tô aqui, que eu tenho um papel, né?!”. Então quando você começa a descer, digamos assim, do que eles enxergam... Aí eles começam assim... Tem aluno que no começo do ano, não te olhava, chega no final do ano, te protege dentro de uma turma, assim. E isso é cansativo, mas é legal assim, às vezes você ver a evolução do respeito. Você vê assim que eles mudam, né?! O olhar de enfrentamento de repente vira um olhar de admiração, né?! Olhar de “uau! Se ela conseguiu, e outros, eu também posso, né?!”

Pesquisador: Sim. Você acha que isso se deve por essa franqueza que você estabelece com eles, nesse tipo de comunicação mais próxima... Mais direta?

Berenice: Acredito que sim... Eu creio que sim. Eu acho que a gente tem que trazer o aluno para dentro do... Sabe?! Sala de 40, nem todo mundo tá interessado, mas... Mesmo que ele não esteja interessado na matéria tem que trazer ele para situação, né?! Eu digo isso porque eu tive muito na minha vida escolar, muitos professores que eram o contrário do que eu sou como professora hoje, né?! Uma relação fria, mecânica... Eu posso dizer a você “Ah, vou ficar assim a vida inteira?”, não sei né?! A carreira é um negócio mutável, situações traumáticas acontecem a todo tempo e pode ser que uma hora eu resolva não ser mais do jeito que eu sou, mas é meio que um lema meu, uma missão. Tentar ensinar a geografia de uma forma leve, uma forma que não seja chata, uma forma que seja aplicável no dia deles. É isso que eu falo não só decorar, decoreba... Não! Para que eles possam correlacionar com coisas do cotidiano, e para fazer isso a gente tem que travar essa relação de amizade, não você não consegue.

Pesquisador: Sim. Estabelecer um vínculo, né?!

Berenice: Estabelecer um vínculo. Exatamente. Você não consegue ganhar a confiança, daí eles bloqueiam... Aí... Quando bloqueia infelizmente a gente não consegue aprender, né?! Não tem como.

Os temas apresentados nas aulas também são lembrados por Cecília, que percebe a biologia como uma disciplina capaz de despertar o interesse dos adolescentes. Ela justifica isso pelos muitos questionamentos relacionados às próprias vivências dos estudantes, como a sexualidade, o surgimento da vida e outros assuntos.

Cecília: Bom... Biologia eles amam de paixão, né?! Pra não dizer outro nome. Mas a gente trabalha com a vida, né?! Então, eu penso e algumas vezes eu vejo um pouco disso, que na medida em que eles vão conhecendo, né...?! Em que a gente vai trabalhando com a biologia, muitas vezes eu

não estou ali apenas em cima daquele conteúdo que eu fui ali pra ministrar, porque vem outras coisas, perguntas... Às vezes de sexualidade, ou com relação mesmo à droga... E aí a gente acaba entrando, acaba falando, acaba indicando alguma coisa pra ler, acaba mostrando, né?! Em uma outra aula você leva. Então eu acredito que você acaba tocando um pouquinho, em algum... algum percentual lá, mesmo que mínimo... Minimozinho, acho que fica uma sementinha ali dentro. E aí como mostro, né?! Muita questão de seres que são microscópicos, que ali tem vida também, então... Quem que criou, né?! Então passa por isso também. É lógico que não passa pela questão da religião, mas tem algo maior que criou aquilo aqui, porque se não tinha como. Então eles ficam né?! Aquilo coloca eles pra pensar um pouquinho. Tira, né?! Um pouquinho lá “pera aí, então a vida não é só comigo aqui, tem uma coisa menor ali e também é vida”. Então acho que ajuda um pouquinho nessas... Nesse questionamento. Não sei se eu consigo, né?! Atingir. Todo mundo eu sei que eu não consigo, mas eu acredito que uma sementinha fica ali dentro.

Ao longo das entrevistas com as professoras, é perceptível que o desinteresse e o distanciamento por parte dos estudantes são fatores recorrentes, gerando alguns empecilhos no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, muitas potencialidades também são destacadas, como oportunidades de interação mais próxima entre professor (a) e estudante, a oferta e mediação de recursos intelectuais capazes de contribuir para a aquisição de conhecimento, sobre mundo e de si mesmos, e possibilidades que os encorajem na busca por autonomia. Além disso, algo que chama a atenção é a implicação e o desejo de produzir mudanças por parte das professoras.

6.4.4. Bloco 4 – Narrativas acerca da família e seu papel junto à instituição de ensino

Neste bloco foram realizadas perguntas que versam sobre a percepção das professoras com relação ao envolvimento familiar dos estudantes nos assuntos escolares. A relação entre a família e escola encontrou aqui várias formas de ser discutida. Amélia aponta para uma característica peculiar, que é a percepção da própria família com relação ao adolescente. Segundo ela, há alguns fatores capazes de informar origem disso.

Amélia: Pois é. De novo é muito marcada pra mim a diferença entre esses dois públicos. O ensino fundamental 2, que são os de 11 a 14/15 anos e esse com os quais eu estou trabalhando agora que têm entre 17 e 18 anos. No primeiro grupo, era muito mais fácil acessar a família, né?! E trabalhar em conjunto... Fazer com que a família trabalhasse em conjunto. Nesse momento, é... Ao telefonar pros

familiares, ao tentar entrar em contato com a família, o que eu tenho visto muito é... Uma espécie de... Descompromisso mesmo. É como se o aluno ele já... O adolescente ele já atingiu os 17/18 anos ele já se responsabiliza por si e a família já não tem o que fazer, assim. Então, é como se ele fosse autônomo. Como se esse estudante fosse autônomo (...) Enquanto estávamos presencialmente e eu tinha a oportunidade de ter contato com alunos do 6º ao 9º ano, porque eu tinha todas as turmas nesse intervalo, os eventos em que a gente chamava a família pra escola eram sempre... Majoritariamente as mães, principalmente as mães e os pais dos menores, né?! Do sexto ano... Sétimo, que estão ali entre 11, 12 anos. Quando chegava do nono ano, que seria 14, 15... tinha participação bem menor.

A presença dos pais parece ser mais acentuada quando os estudantes são mais novos, tornando-se gradualmente menos frequente na adolescência. A ideia de que passam a gozar de uma maior autonomia com a idade, aparentemente leva os pais à crença de que não necessitam se envolver tanto com assuntos relacionados à escola.

Berenice estabelece uma relação entre aquilo que percebe no perfil de alguns de seus alunos e o envolvimento dos pais. Segundo ela, o rendimento deles, em muitos casos, está relacionado a uma presença mais disponível de seus familiares e ao interesse genuíno para as coisas que acontecem no ambiente escolar:

Berenice: Olha... dá para notar que os alunos que apresentam um rendimento, digamos, esperado... Dentro das regras do jogo... A família tá junto. Participa de reuniões de Pais e Mestres, vai à escola quando é solicitado. Se eles percebem que os filhos, eles vão saber o que tá acontecendo. Se tá acontecendo alguma situação que a criança tá com algum problema, porque às vezes isso repercute, chega em casa, não conversa... Chega chorando... Digo isso porque na minha família isso já aconteceu com meu o irmão, então em famílias que estão... Acompanhando, percebem isso.

Por outro lado, há também casos em que a falta ou ausência do envolvimento familiar acaba por repercutir em certas situações que acontecem na sala de aula. Isso leva a professora a se questionar sobre as possibilidades para estes estudantes fora do ambiente escolar.

Berenice: Mas o contrário também acontece, né?! Alunos muito problemáticos em termos de comportamento, né?! Que a gente fala assim “ah, não faz...”. Aluno que não faz nada, que não entrega a matéria..., mas você olha pro aluno e fala “esse aluno, ele tem um perfil para arrumar outra coisa... Não é a escola, digamos assim, o lugar dele. O lugar dele... É a escola, porque ele tem que tá aqui, mas ele vai fazer uma outra coisa da vida. Aí tem uma relação assim, muitas vezes o professor chama os responsáveis... “Ah, não podem ir”, não vão na reunião... E você começa a conversar com eles, às vezes, eles relatam umas coisas a você, né?! Aí você começa a ganhar a amizade, aí eles... É... Então tem sim uma certa

influência (...). Normalmente a gente precisa conversar com os pais em reuniões, desses alunos que não apresentam, digamos assim, um rendimento satisfatório. Tem regras a cumprir, né?! Esses pais acabam não indo às reuniões. A gente não consegue saber o porquê, porque foge da nossa alçada enquanto docente acompanhar tudo isso.

Cecília evidencia a dificuldade de algumas famílias em acompanhar a rotina dos estudantes na escola, além da transferência da responsabilidade para a escola diante de situações mais desafiadoras.

Cecília: Bom... No que eu tô hoje, eu tenho uma participação maior, mas não é o ideal ainda não. Então a gente vê muitas vezes a família distante... A família não tem um momento pra participar, não tem horário. A gente vê alunos `as vezes passando mal na escola, a escola dá jeito de socorrer, “cadê os pais?”, muitas vezes os pais demoram demais, às vezes nem e o pai que vai, é uma outra pessoa que pede pra poder ir pra tá resolvendo, porque o pai fala “já não dou conta mais. Entreguei pra escola, se vocês quiserem mandar pra polícia, manda pra polícia, porque eu não dou conta mais”. Então isso chega a acontecer, e aí você fica... “nossa!” Penalizado, né?! Porque pra chegar nesse ponto... Ele tá sozinho, né?! Ele tá... Literalmente largado. Então é...

Pesquisador: Isso acontece com frequência?

Cecília: Graças a Deus não. Que eu vejo, não. Mas eu já presenciei algumas situações assim. Ainda era a avó, não era nem mãe. Era a avó. “Olha, professora, se quiser chamar a polícia pode chamar porque eu já não tenho mais o que fazer. Não dou conta mais”.

Cecília comenta sobre o pouco entrosamento de alguns familiares com a escola, assim como casos em que os responsáveis preferem discutir assuntos pessoais diretamente com outros estudantes, sem antes buscar uma comunicação com a instituição. Ela relata algumas situações de conflito que ocorreram tanto no grupo do WhatsApp quanto presencialmente, inclusive um caso de agressão que ocorreu antes da pandemia.

Cecília: Presencialmente já teve uma situação, né?! De a mãe ir a escola para bater na outra coleguinha porque a coleguinha tinha feito alguma coisa com a filha dela e ela não gostou. Mas assim, virtualmente, ano passado aconteceu... Achei muito engraçado, né?! (risos) Falei “gente, o que que é isso” (risos). Uma brigando com a outra. (...) No grupo de alunos em que outros alunos também estão. Eu falei “meu Deus do céu, como é que a gente vai ensinar alguma coisa pra esses meninos?”.

O trabalho da escola nestes casos, segundo ela, é pela via do diálogo com os familiares e a proteção dos estudantes que acabam se tornando alvos nestes conflitos. A preocupação em buscar uma resolução pacífica acaba exigindo da escola uma atuação mediadora, que por vezes transcende sua função institucional.

Cecília: A coordenação dá um “dobrado”, né?! A coordenação tem que dar um dobrado por lá, mas... É difícil, né?! Eles têm que chamar pra sentar e conversar, ou entrar no meio e falar “olha, aqui é sala de aula”. Aí na escola, a escola tenta proteger, né?! O que vai apanhar. Muitas vezes a escola já vê a situação, já identifica, já tá... Né?! Sabendo mais ou menos de alguma coisa, já recolhe essa mãe, já vai conversar... Já dá um jeito.

Pesquisador: Entendi. Então você entende que a escola e a família conseguem manter algum tipo de relação assim... No sentido de a escola conseguir aproximar, talvez, essas famílias?

Participante: Sim... Sim. A escola tenta fazer um pouco disso, a escola acaba saindo do papel... A escola, sala de aula, né?! Ensino, ali, biologia, matemática, não... A escola está hoje em cima do ensino, mas muito em cima das questões sociais, pra tentar trazer esse aluno, pra tentar trazer a família, pra tentar ter um processo mais... Um processo melhor de aprendizado, de ensino.

Pensando nas possibilidades para melhorar a relação família-escola, as professoras trazem novamente propostas diferentes. Amélia busca contextualizar as condições dessa relação, assumindo a necessidade de a escola passar por uma reconfiguração, buscando alternativas dentro da própria instituição.

Amélia: É difícil, né?! É difícil porque tem um contexto econômico e social, né?! Como eu falei, geralmente são as mães quem participam dessas atividades e aí elas têm uma sobreposição de tarefas... né?! É emprego, é a casa, é os filhos... muitas vezes o marido. Então é uma questão. E aí é uma questão que é difícil de a gente pensar em uma solução pra ela, né?! Uma outra questão é que a escola, ela tem uma dificuldade de manter um contato contínuo, né?! Geralmente essas atividades que envolvem a família são festas comemorativas... e que muitas vezes já não são mais atrativas porque o pai que tem... a família que tem três filhos, já participou muito do primeiro, do segundo... Quando chega no terceiro ele já sabe como vai ser, então talvez a escola pensar em atividades diferentes, formas diferentes de aproximar a família. Oferecer oficinas de planejamento... é... oficinas de planejamento mesmo pra planejar o cotidiano, oficinas rapidinhas de educação financeira, dicas de educação... coisas nesse sentido, talvez seja um atrativo para os pais estarem na escola e facilitar essa comunicação. Porque quando não tem uma aversão da família em relação ao ambiente escolar, fica muito mais fácil no caso de algum problema, em termos de desenvolvimento de ensino e aprendizagem mesmo, fica muito mais fácil chamar e entrar em contato com esse pai. Agora tem outro, né...?! A mania da língua de falar “esse pai” (risos), mas na maioria das vezes é “essa MÃE”, né?! Essa pessoa responsável.

Pesquisador: Sim, sim (risos). Você mesmo pontuou essa particularidade, né?! Geralmente são as mães que são mais presentes mesmo. Interessante.

Então a escola estabelecer mais relações com a família, né?! Dentro das próprias necessidades dessa família...

Amélia: Isso! Tentar oferecer outras atividades pra aproximar. Não só as festas de dias das mães ou de dias dos pais... ou as reuniões bimestrais, né?! Mas oferecer outras formas de comunicação mesmo. Fazer da escola uma espécie de centro comunitário de alguma forma, assim. Que possa se dialogar com a comunidade escolar como um todo. Eu acho que esse senso de comunidade ajuda.

Para uma melhor articulação entre a escola e a família, Berenice mais uma vez evidencia a necessidade de uma equipe multidisciplinar, com a atuação de profissionais de outras áreas na instituição. Para ela, essa inserção poderia trazer muitos benefícios tanto para os familiares e os os estudantes quanto para a própria escola.

Berenice: Olha... Eu acho que em um primeiro momento, tinha que ter profissionais dentro da escola... Assistentes sociais, psicólogos, psicoterapeutas... Terapeutas, psicopedagogos, profissionais... Que fizessem um tratamento... Um tratamento não, avaliações periódicas, pra acompanhar esses alunos, dentro dos instrumentos que vocês têm... Que vocês conseguem identificar. Então a gente levaria, né?! Os relatos, aí vocês... Fariam uma avaliação, com consentimento talvez dos pais, né?! Ou não. E talvez os profissionais conseguiriam chamar a família para tentar compreender o que tá acontecendo e como isso poderia ser melhorado. É claro que é uma utopia, né?! Isso que eu tô dizendo no momento. Mas seria necessário, para uma escola por exemplo de Ensino Médio, né?! Que a gente sabe que na adolescência é uma fase de mudanças, né?! Repentinas. Seria enriquecedor se tivesse uma equipe para atender esses casos, fazer essa ponte entre a família, o aluno e os profissionais da escola.

Cecília já apresenta um olhar um tanto pessimista, contando das limitações da escola na busca por alternativas para estabelecer uma aproximação, sobretudo na pandemia. Ela reafirma também a importância de os próprios responsáveis refletirem sobre o papel que têm desempenhado com relação aos adolescentes sob sua tutela.

Cecília: É, eu não sei o que a escola teria que fazer mais não. Eu acho que chegou um momento em que os pais têm que pensar “o que eu quero para esse meu adolescente? O que eu vejo de futuro pra ele? Será que eu tô fazendo a minha parte enquanto pai, enquanto mãe?”. Porque tudo a escola faz, né?! A escola chama para reunião, a escola faz, muitas vezes, né?! A questão dos jogos, com participação, abrindo para os pais também estarem participando. Tem vários momentos, né?! Dias das mães, tem a questão da comemoração, dias dos pais... então não sei. Agora no virtual a gente não fez mais nada disso, né?! Não tem mais como fazer. Teve uma reunião de pais na escola, no ano passado, acho que chegou a ter uma reunião. Ah, não sei, não me lembro. Até que... Até que deu bastante gente.

Sobre as perspectivas para o futuro de seus alunos, Amélia se referencia nos efeitos da pandemia para descrever a mudança de direcionamento deles com relação ao trabalho e a continuidade dos estudos após o ensino médio. Sua fala chama a atenção para um fenômeno social, uma vez que a necessidade de ingressar no mercado de trabalho para contribuir na renda família, por vezes, limita as possibilidades de investimento em outros projetos.

Amélia: Bom... Eu acho que... Em relação ao que eu responderia há 2 anos. Eu acho que vai ser menor o número de ingressos na universidade... Porque a pandemia afetou muito os sonhos mesmo e os projetos deles. Então têm muitos que estão tão focados em trabalhar que eles só querem terminar o ensino médio e já não têm mais o sonho, essa ambição da universidade. Então acredito que daqui 5 anos, esses jovens com os quais eu tô trabalhando vão estar no mercado de trabalho mesmo. Poucos vão estar na universidade, pelo que eu tenho conversado com eles sobre as ambições e dos desejos deles.

Berenice também evidencia os impactos da pandemia na vida dos estudantes, mas aponta para as dificuldades encontradas por eles com relação ao acesso a determinados recursos e o desenvolvimento da autonomia para lidar com alguns desafios relacionados a isso.

Berenice: Nossa! Pergunta difícil... Pergunta difícil... Eu tô aqui passando uma dissertação na cabeça pra responder. É... Se a gente for pensar em responder levando momento pandêmico, né?! Aí um fato histórico que tá acontecendo. Daqui cinco, dez anos esses adolescentes terão dificuldades. Infelizmente eles terão dificuldades. Ah, por conta, né?! Do que escancarou, né?! As desigualdades, a falta de recursos, o fato de eles não serem tão, tão experts dentro do mundo da internet como a gente imaginava. Tão “hackers” e criadores de soluções... (...) A gente descobriu que eles não são assim tão autônomos. Muitos precisam ainda da figura do professor ali, do lado, explicando, ao vivo, mostrando... Pra que eles consigam se desenvolver. Tanto que muitos alunos, meio que desistiram de levar os estudos ao longo desses anos por causa desse motivo. “Ah, eu não consigo sozinho”, aí vem uma questão também social muito forte, os pais muitas vezes não concluíram o ensino médio, não tem ensino superior... Escola pública é quase que raro, né?! Você encontrar... Ainda! Isso pode... É um cenário que pode vir a mudar no futuro. Espero que mude. Mas ainda é raro você encontrar filhos que os pais possuem um grau de escolaridade superior, e isso eu só to falando, está sendo vinculado a vários meios de comunicação, várias revistas... Estudos acadêmicos já foram realizados em cima disso. No momento em que o aluno precisa de apoio, o pai não consegue aí o filho já fala “isha, não vou avançar”. Então não tem o professor ali pra dar apoio, como está acontecendo. (...) A gente

tem uma experiência aí no online, né?! A partir das plataformas, em que a participação é baixa, né?! Pelos alunos, por “N” motivos... Que eles talvez consigam... tão conseguindo captar ali... aproveitar o momento que professor tá ali falando, explicando, né?! Mas os alunos que estão por conta... esses sim vão ter muita dificuldade.

Por outro lado, a professora ainda procura descrever como seriam estas perspectivas de futuro em outras circunstâncias. Segundo ela, a situação do ensino público no Brasil, por si só, apresenta muitas contradições, que necessitariam de muitas reformulações para que se torne verdadeiramente efetiva. Dentre outras coisas, ela enfatiza a importância de um contato presencial professor-aluno, da disponibilidade de recursos para que a escola consiga operar de forma plena e um melhor alinhamento das políticas educacionais aplicadas pelos governos.

Berenice: Mas se a gente for pensar fora desse estado de exceção que a gente tá vivendo, para cinco, dez anos se estivesse aí em uma situação presencial, aula, né?! A gente tá passando... Eles tão passando por um período de transição da matriz, né?! Do ensino. Com o objetivo de torná-los protagonista da sua vida autônomos, né?! Vai ser fácil isso? Eu acho que em um primeiro momento não. Porque como tá sendo desenhado exige uma autonomia criada nesse aluno desde lá de pequenininho. A gente sabe que existem alguns certos hábitos de estudos, de autonomia, de pensamento que vem desde pequeno... É o desenvolvimento infanto-juvenil, depois passa pela adolescência, até levar na vida adulta. E resolver isso no ensino médio como se fosse a cartada, o número da sorte pra resolver problema no Brasil... Eu acredito que pra cinco, dez anos a gente não vai ter o resultado esperado ainda. Posso tá sendo pessimista, mas eu tô no olho do furacão aí desse processo... É um trabalho árduo, teria que ter aí mais um ano de ensino médio para atingir os objetivos que são propostos. Aqueles talvez que vêm de uma formação um pouco mais autônoma, vão captar a mensagem e vão avançar, mas muitos ainda vão ter dificuldades. Então pra cinco, dez anos eu não vejo um cenário muito... Muito bom não. E lembrando também, né?! Que a educação dentro do Brasil ela é... Não é um projeto de estado, é um projeto de governo. Que infelizmente acaba atrapalhando aí as políticas públicas educacionais. Então a gente tem o fundeb, só pra citar uma das políticas, que é uma política financeira importante, que entra governo sai governo, corre o risco de não ser renovado. E se um governo, de repente, não dá continuidade a essa política, que não é uma política de estado não sei por que ainda, depois eu posso até confirmar com você... Pra você. É... Acaba. A educação pública brasileira vai sucatear. Vai acabar. Então essas inovações, elas vão parar. Essas inovações passam também de bons recursos, de boa formação de profissionais, por boa infraestrutura física, principalmente. Que a escola se torne um lugar acolhedor, que não falte a alimentação, que não falte bons professores, que não falte o material para que ele possa estudar. Se tudo isso for feito e não tiver um aparato de profissionais, capital humano, capital material... É um projeto que... Mais um que vai... Mais um que vai começar, vai vingar um pouquinho e vai

apagar. Não vai dar os frutos esperados. Se der certo, der resultado... Ótimo. Vão ter aí adolescentes... No futuro, né?! Adultos. É... Críticos, resolvedores de problemas, propositores de soluções, e a sociedade toda ganha. Mas se não for feito da maneira que precisa ser feita, infelizmente o resultado vai ser o contrário disso tudo.

Cecília, tal como Amélia, menciona algumas possibilidades que podem ser apresentadas para os estudantes, mas os convoca para a responsabilidade de aproveitar as oportunidades que são dadas a eles. Na mesma fala, ela menciona algumas das mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as implicações delas no processo de aprendizagem.

Cecília: É... Tá na mão deles, né?! Eu falo que tá na mão deles. Eles têm acesso a muita coisa hoje, eles têm o professor, que antes era mais distante, né?! O professor, tá todo mundo muito acessível. Ele tem a todo instante... A escola tá, né?! Fornecendo, “olha, tá tendo curso disso daqui, pra você participar”, “tem esse curso profissionalizante”, “tem... Essas bolsas aqui”, “tem...”, né?! Então a todo momento tem a possibilidade dele participar. Igual, tem a questão do PIBID, né?! Então dá pra ele tá participando, então tem várias... Vários... né?! Como eu vou dizer... Várias oportunidades, né?! Que ele pode tá participando. Mas isso depende muito dele. Se ele quiser ele “vai que vai”, se ele não quiser... não tem o que fazer. Então... Perspectivas. Tem chances? Ainda tem. Eu falo ainda, né?! Porque com essa mudança de BNCC, vai ficar feia a situação, né?! Vai ser mais restrito. Base Nacional, como é que vai tá sofrendo as mudanças, né?! Nas alterações ele passa a ser protagonista. Então algumas disciplinas... Eu tava lendo hoje que ... já não vai ter. Química e... Matemática, parece, ou física, vai ficar... Opcional. Não vai ser... Direto, né?! Ele não vai ter que cursar direto, vai ficar uma opção dele. (...) Então tem muita coisa vindo por aí que não é tão boa assim.

Em decorrência da forma com que Cecília apresenta suas expectativas a respeito das mudanças, foi perguntado à ela qual sua visão sobre o novo ensino. Ela responde o seguinte:

Cecília: Pra mim é a destruição... (risos) Pra mim é a destruição. É o desmanche da educação, é o desmonte. Porque pra mim ter... “Ah, eu vou estudar o que eu quero estudar”. Não é bem assim, mas... Ele não vai ter as várias disciplinas, ele não vai ter a obrigação de estar cursando aquilo. Então ele vai pra onde ele quiser, né?! O caminho que ele quiser. Vai depender dele. Então aí eu vejo uma dificuldade, que é esse “depende dele”, quando você é maior... Né?! Você passou já essa fase, você sabe o que você quer, você BUSCA o que você quer. Nessa fase que eles estão, eles não têm essa autonomia ainda, e é isso que vai ser dado a eles. Então no público isso vai vir com tudo. No particular, eu tenho certeza que eles vão fazer... Né?! Vão trabalhar a BNCC, mas ele vai ter as matérias todas. Então a gente tá vendo já esse ano uma diminuição, né?! A biologia, acho que geografia também..., têm uma aula. Materiais que a gente já viu, né?!

Dos livros que vieram, um monte de projetinho, uma coisa assim tão quinto ano, sexto ano... coisa que assusta. Vamos ver na prática, né?! Como que isso vai se dar, mas a princípio...

Portanto, para Cecília a ideia de que os estudantes possam eleger por conta própria quais disciplinas irão cursar, pode representar uma perda significativa na qualidade de sua formação, uma vez que pode lhes faltar a maturidade necessária para tomar decisões tão importantes. Ela ainda faz uma referência às diferenças entre o ensino público e o privado, assumindo que as mudanças trarão mais prejuízos do que benefícios aos estudantes da escola pública.

6.4.5. Bloco 5 – Jogo de Sentenças Incompletas

No quinto e último bloco, constam os resultados do Jogo de Sentenças incompletas para professores, contendo 9 sentenças sobre escola, família e adolescência. Tal como ocorreu com no tópico 7.2.4 as repostas serão apresentadas por sentença, aproximando os sentidos expressos pelas professoras em cada uma delas.

Sentença 1 – Penso que adolescência é um processo que...

O adolescer, em todas as respostas, pôde ser compreendido com um processo conturbado, descrito como 1) difícil de ser compreendido; 2) traumático e; 3) dá trabalho. Diferentes matizes da perspectiva mais comumente associada à adolescência, que podem carregar sentidos mais amplos ou individualizados. Na sentença em questão não houve um direcionamento específico sobre que aspecto do processo deveria ser nomeado, ainda assim, após todas as questões que foram discutidas no decorrer das entrevistas, as professoras optaram por evidenciar aquilo que possivelmente mais a representa em sua experiência.

Sentença 2 – Eu acredito que a família de um adolescente deve...

Alinhadas às respostas obtidas na sentença anterior, as respostas com relação aos deveres da família, segundo as professoras, seriam justamente 1) ter paciência; 2) dar muito apoio e 3) ser presente. Sentidos que chamam a atenção para a responsabilidade e a função de cuidador.

Sentença 3 – Eu espero que meus alunos sejam...

Já nas expectativas com relação aos estudantes, as repostas evidenciam aspectos positivos, de autocuidado e dedicação com: 1) conscientes; 2) felizes; 3) alcancem

objetivos e; 4) estudiosos. Pode-se concluir com isso que há uma preocupação com as escolhas dos adolescentes, representada tanto pelos meios quanto pela finalidade delas.

Sentença 4 – Para mim, trabalhar em uma escola pública com adolescentes representa...

Sobre o trabalho com um grupo específico, adolescentes/estudantes de uma escola pública, há três núcleos de sentido, representados por mais de uma resposta cada. 1) Trabalhoso/Desafiador, com duas respostas; 2) gratificante/crescimento, com duas respostas e; 3) uma escolha. Assim, cabe considerar que duas das professoras apresentaram respostas múltiplas, que descrevem um sentido ambivalente, que não é fácil, porém, de alguma forma recompensador. Mesmo a ideia de que o trabalho seja uma escolha, incute o sentido da consideração de diferentes aspectos.

Sentença 5 – Eu entendo que conversar com um aluno pode...

Os sentidos mais amplos contidos na possibilidade de estabelecer uma conversa com os estudantes, remetem a intencionalidade de 1) ajudar e 2) produzir mudanças. Ampará-los e procurar mostrar que não estão sozinhos, surgiram como respostas complementares.

Sentença 6 – Eu sinto que a escola é um lugar seguro quando...

As respostas nessa sentença se destacaram por terem sido mais longas, com sentidos amplos. Para as professoras, falar sobre o espaço da escola implica em considerar aspectos variados, refletindo tanto seu papel como profissionais quanto como agentes de uma estrutura com múltiplos objetivos. Portanto, a escola se mostra um local seguro quando 1) há escuta/diálogo; 2) atinge seus objetivos de ensino e aprendizagem; 3) ajuda a identificar demandas de difícil resolução e; 4) há respaldo para o trabalho docente.

Sentença 7 – Eu entendo que risco na adolescência é...

Sobre o risco na adolescência há três dimensões distintas. A primeira, 1) falta de apoio, que diz da carência de um amparo externo. A segunda, 2) é ruim, que caracteriza o risco em si, como algo negativo. E a terceira, 3) situações que ele enfrenta, como algo relacionado àquilo que cerca o (a) adolescente, portanto que chega à ele (a) a partir do ambiente.

Sentença 8 – Eu percebo que a família de um adolescente se preocupa com ele quando...

A repercussão da atuação da família é evidenciada por duas vias: 1) quando está presente na escola, com duas respostas e; 2) quando o estudante apresenta uma boa resposta nas avaliações, com uma resposta. Respostas complementares como “independente do desenvolvimento cognitivo do aluno” e “saber sobre como ele está”, associam-se a necessidade de as famílias estarem conscientes das necessidades destes adolescentes não só junto à escola, mas também em seus aspectos mais singulares.

Sentença 9 – Eu penso que a família e a escola podem trabalhar juntas para...

Entre as possibilidades de haver um trabalho conjunto entre a família e a escola, segundo as professoras, essa associação pode repercutir: 1) no desenvolvimento integral do adolescente; 2) na melhora da qualidade do ensino e; 3) para a formação do adolescente.

7. DISCUSSÃO

Ao iniciar a discussão do material produzido por meio da descrição e análise das informações trazidas pelas (os) participantes da pesquisa, é importante trazer que, apesar das limitações físicas advindas do isolamento e distanciamento social impostos pela pandemia da COVID-19, o contato e a disposição para a pesquisa no formato virtual revelaram um engajamento genuíno das (os) participantes, ainda que houvesse o receio de que o distanciamento pudesse prejudicar a interação participante-pesquisador. A preocupação em aplicar uma coleta de informações de forma presencial era no sentido de garantir aquilo que Bronfenbrenner (2011) chamou de validade ecológica, fundamento que, segundo ele, mostra-se necessário ao pesquisador do desenvolvimento que visa apreender os sentidos mais realistas na relação entre os indivíduos em desenvolvimento e os ambientes naturais com os quais estabelece contato. Apesar dessas inseguranças, a interação por meio de entrevistas em um ambiente virtual abriu um questionamento para outros entendimentos acerca dos processos proximais e a própria noção de ambiente.

Os ambientes virtuais, sobretudo nos últimos anos, têm se tornado espaços cada vez mais utilizados no meio social (SILVA, PEREIRA, SOARES, 2014), tornando-se uma reconhecível ferramenta para a produção de conhecimento e informação, mesmo antes da pandemia da COVID-19 a partir da “cibercultura” (FERNANDES;SCHERER, 2020). A exemplo disso, no quadro de participantes, tem-se o caso de Dante, que se

mostrou bastante familiarizado com a possibilidade de estabelecer relações com outros adolescentes por meio do contato virtual. Ademais, a interação de maneira remota, ao mesmo tempo que desloca parte da atenção para o encontro virtual, muitas vezes também mantém a pessoa em contato físico com outros ambientes imediatos, como sua própria casa e todos os estímulos ali presentes. Muito do que foi apreendido na aplicação dos instrumentos com relação a este tema se converteu em dados para futuras análises, mas dentro do que foi previsto para o delineamento desta pesquisa, tanto os ambientes físicos quanto os virtuais revelaram-se significativos.

A começar pelas (os) adolescentes, o uso e manejo diário das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se mostraram distintos e seletivos. Entre as (o) participantes adolescentes isso aparece, por exemplo, no uso do celular para se manter em contato frequente com a mãe (CÍNTIA), nos jogos online como principal forma de lazer (DANTE) ou mesmo na dificuldade em manejar aplicativos e dispositivos virtuais (ESTER). Por outro lado, a utilização destes dispositivos por adolescentes, sobretudo a partir do acesso à internet, é um tema também abordado por algumas das mães. Ora com alguma preocupação, ora como uma potente ferramenta para o desenvolvimento e a aprendizagem. Em ambos os casos o assunto é trazido como uma manifestação de cuidado e de segurança para com suas filhas e filhos.

Partindo da compreensão de que, no MDBH, os processos proximais surgem de interações recíprocas entre pessoas, objetos ou símbolos numa base de tempo regular e progressiva (MARTINS; SZYMANSKI, 2004), experiências como a do ensino remoto ou a comunicação recorrente com os familiares, professores e/ou os pares por meios de TDICs podem sim se configurar de forma efetiva se estas forem convidativas e houver o engajamento necessário por parte das (os) adolescentes. É possível que elas oportunizem a formação e/ou a manutenção de díades de atividade conjunta em muitos casos. Neste sentido, entre as (os) entrevistadas (os) é possível notar tanto a presença quanto a carência de relação afetiva, reciprocidade e equilíbrio de poder, propriedades fundamentais para a sustentação das díades (SANTOS; BÖING, 2018). O que se mostrou efetivo, nas interações com familiares e amigos por whatsapp, jogos online e chamadas de voz, mas não unânime, se forem consideradas as interações nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

As descrições que as (os) filhas (os) trazem de seus respectivos lares expressam, de modo geral, ambientes bastante protetivos. Em vários momentos ao longo das

entrevistas, com mais ou menos detalhes, nota-se a presença e o efeito dos processos proximais mantidos com suas famílias, especialmente com as figuras femininas como mães (para os cinco), avó (ESTER) e tia (CÍNTIA), e com menor frequência com figuras masculinas como o irmão (BETÂNIA), amigos (DANTE) e o pai (BETÂNIA; ESTER). Considerando o quadro de participantes da categoria “responsáveis”, essa referência parental não parece ter surgido ao acaso, uma vez que a grande maioria das pessoas que se apresentaram como voluntárias é composta pelo gênero feminino. Mesmo no caso de Dante, em que foi a mãe quem realizou o contato. Já nos casos em que este movimento foi feito pelas adolescentes, nota-se um interesse pelo tema da saúde mental e a curiosidade com relação a uma pesquisa no campo da Psicologia.

A caracterização do papel da mulher junto a família e a sociedade possui implicações históricas e socialmente estabelecidas, portanto, micro, meso e, sobretudo, macrossistêmicas. Segundo Souza e Guedes (2016), isso pode ser inicialmente observado pelo discurso de que mulheres, independente da idade, ocupação e nível de renda, possuem uma tendência natural para o cuidado e os trabalhos domésticos e, em uma visão posterior, pela divisão sexual do trabalho atrelada a suposta desvantagem na produtividade laboral com relação ao homem, que seria imposta através da maternidade. Em ambos os casos se tem um direcionamento em função de características reprodutivas, que partem da premissa de que as mulheres precisam ser preparadas para exercerem o papel social de mães e, por isso, desenvolverem habilidades específicas para esse fim, em oposição a isso, os homens seriam mais preparados para ocuparem o papel de provedores (SOUZA; GUEDES, 2016).

Ressalta-se ainda que quatro das cinco mães participantes atuam diretamente na área da saúde, o que, novamente, leva ao questionamento sobre o papel exercido pelas mulheres com a relação de cuidado e proteção, as quais ainda são fortemente associadas à figura materna quando se coloca em evidência o núcleo familiar. Ao mesmo tempo, cabe refletir sobre a influência que o trabalho, desempenhado por estas mulheres, tal como sua obstinação ao procurarem se manter presentes, repercutem nas vivências das (o) filhas (o) e nos sentidos relacionados à prática do cuidado. Por isso, não é de todo inconsistente assumir que o microssistema do trabalho, que para as (os) adolescentes figura um exossistema, junto do microssistema da família, trazem consigo referências de como observar e agir diante de situações de risco e ao prover recursos protetivos.

Por outro lado, as figuras dos pais e padrastos foram menos lembradas e, quando ocorriam, os relatos de uma interação mais distante ou desafiadora apareceram com alguma frequência. Isso reafirma a perceptível diferença do envolvimento masculino/paterno nos aspectos mais específicos dos processos proximais. Não que sejam inexistentes ou disfuncionais, mas sua frequência, intensidade e direcionamento, de modo geral, são percebidos de formas distintas se comparados com as mães. Segundo Bueno, Vieira, Crepaldi e Schneider (2015), é possível observar o efeito dos processos proximais na relação pai-filho a partir da forma, do poder, do conteúdo e da direção, sendo respectivamente “como o pai interage”, “o quanto ele interage”, “o que o pai faz com a criança” e “se a interação é recíproca ou é apenas o pai buscando se relacionar com o filho sem este corresponder” (p. 606). Esta perspectiva está respaldada na visão do próprio Urie Bronfenbrenner, que afirma:

Para os mais jovens, a participação nos processos de interação ao longo do tempo gera a capacidade, a motivação, o conhecimento e a habilidade para exercer essas atividades com outras pessoas e consigo mesmo. Mediante uma interação progressivamente mais complexa com seus pais, por exemplo, as crianças tornam-se cada vez mais agentes do seu desenvolvimento (BRONFENBRENER, 2011, p 46).

O caráter correlacional entre as funções do micro e macrosistema se expressa especialmente nas narrativas das adolescentes, exprimindo em seus anseios tanto referências parentais quanto o aporte recebido por sua rede de apoio, que pode envolver amigos, vizinhos, professoras (es) e/ou a família estendida. Segundo De Antoni e Koller (2010), “em todos os contextos vivenciados pelo eu ecológico, há fatores de risco e de proteção ativos e com ações dinâmicas que influenciam os processos familiares em seu desenvolvimento” (p.19). Portanto, a percepção de aspectos de risco e proteção necessitam ser examinados dentro do contexto de vida dos indivíduos ou da família, uma vez que não são estáticos e por isso “um indicador compreendido como de risco pode se tornar protetivo no futuro e vice-versa” (DE ANTONI; KOLLER, 2010, p.19).

Por exemplo, quando uma relação conjugal não é almejada - no caso de Ester, em que mesmo não havendo a vontade de se casar, a ideia da maternidade não só existe como é desejada -, quando a prioridade é a auto-suficiência e a mobilidade social - no caso de Cíntia - ou quando se parte de uma configuração “não tradicional” - no caso de Agnes, que subverte naturalmente a lógica heteronormativa de família ao se reconhecer como uma pessoa homossexual. Em certa medida, todas estas posições contrariam roteiros sociais pré-estabelecidos pelo macrosistema, mas dificilmente encontrariam condições

favoráveis de serem integradas ao eu ecológico sem as contribuições do microssistema da família, uma vez que, segundo Victal et al (2019:

A participação dos pais no desenvolvimento de uma consciência do sujeito é importante para que padrões culturais de conduta não se sobreponham a possibilidade de uma vivência plena e saudável, e no rompimento de estigmas (p. 293).

Apesar das mães terem sido mais referenciadas, a ideia de alguma limitação para a comunicação em assuntos ligados à intimidade também ocorreu. No que tange a busca por identificação e compreensão das próprias vivências, a maioria das (os) adolescentes concordam que nem tudo é possível ser compartilhado com as mães, apontando para os pares como uma alternativa mais atrativa. Sob a perspectiva de autores como Erickson (1976) e Calligaris (2000), estaria a “moratória” relacionada aos possíveis distanciamentos produzidos na relação adolescente-adulto, seja pela ideia de uma “confusão de papéis” ou por uma definição incipiente do que significa “tornar-se adulto” (BOCK, 2007). Já para o MBDH, é possível encontrar no próprio PPCT respaldo para esta discussão:

O Processo se sustenta como primeiro elemento na construção das características identitárias do indivíduo, emergindo a partir daí o constructo Pessoa, que tem por objetivo firmar e reforçar metas, valores e convicções que serão carregados por ele nos diversos contextos como aspectos constitutivos, bem como, responderá pelos tipos de relação que serão estabelecidas com outros indivíduos (VICTAL ET AL, 2019, p. 291).

Deste modo, ao se considerar o uso de critérios para apresentar certos temas ou situações aos seus responsáveis, as (os) adolescentes se valem de um repertório próprio, constituído justamente a partir de experiências previamente estabelecidas pelos processos proximais, não só com seus responsáveis, como também com amigos, outros familiares e demais agentes presentes nos diversos contextos de desenvolvimento. Para Victal et al (2019) a aquisição de novas habilidades sociais relaciona-se ao incentivo de atributos como a “autonomia na resolução de conflitos”, “autoconhecimento” e “dependência ou independência a outros indivíduos em um determinado grupo”, pois as possibilidades de desenvolver tais habilidades encontram-se na relação de reciprocidade (p. 292). Entende-se então a natureza dos resultados como indicativos de disfunção ou competência presentes no processo, podendo ser percebidos com mais ou menos intensidade quando se observa alguns traços presentes nas relações.

Outro aspecto associado recorrente nas entrevistas foi o isolamento e o silêncio como respostas para algumas situações. Em parte, como um ato de resignação, em que se reconhece que algumas informações não merecem ser partilhadas pelo risco de não serem compreendidas e, por consequência, acolhidas por quem as ouve. Essa tendência parte de uma observação, a priori, destes indivíduos que repercute não apenas com relação às mães e aos pais, mas também com relação a outras pessoas. De certo modo, é compreensível que sintam assim, uma vez que têm experimentado mudanças internas e, sobretudo, externas que têm exigido novas estratégias não apenas de si, como também de todos à sua volta.

Com exceção de Dante, talvez, as demais participantes foram muito cuidadosas em definir quem consideravam de fato amigas e amigos. O que leva a pensar sobre os processos que tangem a construção das díades nas quais estão engajadas (os) e o efeito do cronossistema nos arranjos sociais contemporâneos. Oliveira (2017), discute algumas características de uma adolescência cada vez mais influenciada pelo uso da internet, e em como imersão em ambientes virtuais tem corroborado para o surgimento de uma “cultura digital”, que muitas vezes relaciona-se à percepção do tempo e nas habilidades de comunicação e interação com a realidade.

Este tema foi de certo modo abordado pela professora Cecília, ao apontar diferenças significativas entre estudantes de diferentes gerações e pela mãe Aurora, ao comparar as formas com que os adolescentes de hoje e os de sua época lidam com seus conflitos e frustrações. Já as professoras Amélia e Berenice, ao descreverem os principais desafios de seu trabalho com adolescentes, mencionam o surgimento de novas formas de linguagem e/ou expressão como aspectos potencialmente dificultadores para a comunicação entre gerações. Amélia ressalta a defasagem da leitura como consequência do fenômeno contemporâneo das redes sociais e reflete sobre as condições destes adolescentes, “nato digitais”, de se adequarem às formas tradicionais de ensino, que ainda conservam em sua estrutura uma configuração que não dialoga com as mudanças tecnológicas e seu impacto nos modos de agir e socializar das novas gerações.

A influência do Tempo no MBDH ou cronossistema, como é também nomeado por Bronfenbrenner e Evans (2000), pode ser encarado como um fator reconhecível nesses casos, uma vez que está relacionado ao “grau de estabilidade ou mudanças na vida dos indivíduos face aos eventos ambientais e as transições que ocorrem ao longo da existência” (BENETTI, VIEIRA, CREPALDI, SCHNEIDER, 2013, p. 94). Assim,

estabilidade e mudanças são contingenciadas tanto por aspectos ambientais quanto do próprio organismo do indivíduo, e repercutem nos atributos da Pessoa, dos Processos Proximais e nos parâmetros do Contexto (BENETTI ET AL, 2013).

No caso deste estudo, as principais mudanças observáveis no cronossistema para as (os) adolescentes expressam-se nas muitas adaptações decorrentes da pandemia, a mudança de escola e o ingresso no ensino médio, além de aspectos próprios do desenvolvimento fisiológico e socioemocional que passam a demandar determinadas posições com relação ao meio e sua percepção do futuro. Nesse sentido, em um outro aspecto, Oliveira (2017) discute como a relação do indivíduo com o tempo associa-se à construção da identidade, especialmente de adolescentes que experimentam um mundo repleto de estímulos tecnológicos que se renovam em grande velocidade.

Especificamente sobre os aspectos vulnerabilizantes, as professoras nomeiam a percepção dos casos de violência e uso de drogas ilícitas dentro e fora da escola (CECÍLIA), a necessidade de uma inserção precoce no mundo do trabalho, o que distancia ainda mais os jovens do ambiente escolar (AMÉLIA) e o aumento de casos de transtornos de humor entre adolescentes, acentuado pela falta de apoio psicológico nas unidades educacionais (BERENICE).

Outras preocupações também podem ser identificadas nas narrativas de mães e professoras ao definirem o papel da família e da escola no desenvolvimento adolescente. Pode-se dizer que todas conseguem caracterizar a importância do envolvimento familiar e escolar na mediação das experiências vividas pelas (os) adolescentes, mas ponderam sobre aquilo que cabe a cada uma das partes. Como quando as mães Aurora e Carmen enfatizam que o papel de educar é essencialmente uma função da família ou, em oposição, quando as professoras se queixam do pouco envolvimento das famílias em questões ligadas à disciplina, acolhimento ou baixo rendimento dos estudantes.

No que se refere ao papel destes dois microssistemas, com relação à adolescência, Dessen e Polonia (2007) consideram que família e escola oportunizam possibilidades distintas para o desenvolvimento, mas que se complementam quando há uma verdadeira articulação entre os dois:

Na família, há o reconhecimento do papel dos pais, irmãos e outras pessoas que convivem com a criança ou adolescente e sua contribuição para o desenvolvimento geral e acadêmico. Na escola, destacam-se os professores e os pares, uma vez que estes se envolvem cotidianamente em

atividades programadas e realizam intervenções importantes que afetam o processo de ensino e aprendizagem (p.28).

Ainda que as famílias entrevistadas tenham demonstrado comprometimento com a maioria das demandas trazidas pela escola, há evidentes barreiras que dificultam a integração desse mesossistema, que são apresentadas sobretudo pelas professoras. Amélia, por exemplo, diz da importância de uma reformulação do espaço escolar, que vise aproximar não só as famílias, mas toda a comunidade em que elas estão inseridas, de modo que a escola não seja um espaço em que mães, pais ou responsáveis compareçam somente para atender demandas acadêmicas, mas como um ambiente potencializador para todos os envolvidos na educação de crianças e adolescentes. Dessen e Polonia (2007) reafirmam essa visão, ao considerar que uma das dificuldades da integração família-escola está no fato de que:

Esta ainda não comporta, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, os diferentes segmentos da comunidade e, por isso, não possibilita uma distribuição equitativa das competências e o compartilhar das responsabilidades (p.28).

As autoras ainda citam Carneiro (2003), ao enfatizar que uma mudança de paradigma depende de uma transformação na cultura escolar que, por sua vez, envolveria uma revisão dos projetos político-pedagógicos para uma maior inserção da família e um rompimento com a crença centrada nos resultados acadêmicos (DESSEN; POLONIA, 2007). Apesar do tempo entre essas publicações e o estudo aqui apresentado, os resultados das entrevistas demonstram que essa é ainda uma discussão que vigora no contexto escolar entre profissionais da educação, e que reverbera na percepção de adolescentes e seus familiares. As mães se queixam das dificuldades encaradas para estarem frequentemente presentes nas atividades escolares, em decorrência do tempo e do trabalho, já as professoras, do pouco envolvimento parental quando as (os) estudantes se tornam adolescentes e as diversas situações vulnerabilizantes que partem do próprio núcleo familiar.

Para as (os) adolescentes, as vivências na escola são pouco comentadas, na maioria dos casos, remetendo a um distanciamento físico e afetivo. As adaptações decorrentes da pandemia e a mudança de instituição para o ensino médio fizeram parecer que os adolescentes contavam de uma visão turva, de algo ainda difícil de se descrever em detalhes. O mesmo aconteceu com as mães que, em sua maioria, limitam-se a contar do pouco contato que tiveram com as escolas nos últimos anos, mesmo que em muitos

casos essa descrição apontasse para uma relação positiva. Já para as professoras, o que ficou mais evidente durante a pandemia, foram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em estarem disponíveis para o ensino na modalidade virtual, as acentuadas diferenças do envolvimento parental nas questões escolares e a maior ou menor valorização dos estudos em detrimento do trabalho, tendências reforçadas por questões socioeconômicas.

Não havia como prever quais seriam os impactos de uma pandemia do porte da COVID-19. As medidas de quarentena dos últimos anos mudaram completamente a visão mundial a respeito de grandes pandemias, além de incidir sobre o acesso de recursos básicos como renda, segurança e alimentação das famílias. Não por acaso, descrever um ambiente que não se apresenta de forma material aos sentidos, sem as memórias de se deslocar até lá, de ver os rostos dos colegas, usar a biblioteca ou comer no refeitório, foram algumas experiências das quais foram privadas (os) as (os) participantes no momento da realização da pesquisa.

Porém, é relevante trazer um aspecto que apareceu na pergunta sobre as experiências em escolas anteriores. Houve respostas que também contam de algum distanciamento que já existia. Não um distanciamento físico, pela distância entre a casa e escola ou impossibilidade de estar na classe, mas pelas condições subjetivas de se construir uma identificação com o ambiente escolar. Nota-se que a escola, ao mesmo tempo que se mostra um meio para pôr em prática alguns de seus objetivos pessoais, como a socialização e o estudo, também representa um espaço de potenciais frustrações para as (os) adolescentes pesquisados. Por exemplo, construir novos vínculos e manter aqueles que outrora haviam se formado, fosse na escola do ensino fundamental ou com amigas e amigos do bairro, pareceu ser particularmente uma questão para estas (es) adolescentes. Ora aparece como uma tentativa de procurar identificações para suas vivências, ora como um fator estressante ressaltado pela indiferença ou pelo bullying.

Segundo diversas falas das professoras, para que a escola possa cumprir sua função com eficácia é necessário que haja o envolvimento de múltiplos agentes, como os profissionais da educação, o poder público, a família, a comunidade e os próprios estudantes. Petrucci, Borsa e Koller (2016) destacam a escola como um importante contexto de proteção para estudantes em condição de vulnerabilidade individual e familiar (p. 393), enfatizando a importância dos processos proximais estabelecidos com seus professores. No entanto, as autoras destacam também a influência do clima escolar

no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, caracterizando-o como o resultado de múltiplos fatores que vão do individual ao social.

Analisando esses fatores de acordo com o modelo bioecológico, alguns deles podem ser considerados processos proximais, como a qualidade dos relacionamentos interpessoais dos alunos com os pares ou com os professores; outros podem ser considerados como fatores do microsistema escolar como as normas e metas da escola ou o modelo de ensino adotado pelos professores; outros, ainda, podem ser denominados como fatores do mesossistema escolar como o envolvimento dos pais dos estudantes com os professores (p. 396).

Entre as professoras entrevistadas, fica evidente o engajamento por parte delas em estarem disponíveis para seus alunos. No entanto, alguns apontamentos apresentados por elas levaram à reflexão sobre as possibilidades e limitações da relação estudante-professor, o que reflete nas condições para a construção de processos proximais significativos. O primeiro deles é a qualidade dessas interações, pensando nos desafios de alinhar uma prática educacional pautada em uma lei de diretrizes e bases, que visa uma educação abrangente e integradora; e buscar uma aproximação eficiente, considerando problemas como salas de aula lotadas, o pouco ou conflituoso envolvimento dos familiares, as consequências da defasagem do ensino básico e a evasão escolar, sobretudo no período da pandemia.

Isso se reflete também nas falas de algumas adolescentes ao se queixarem do funcionamento de certas normas. Betânia, ao questionar a falta de disciplina na escola atual em comparação com escola espírita em que estudou anteriormente, Agnes, Dante e Ester, que se queixam da desunião e a pouca receptibilidade dos colegas e, Cíntia, ao problematizar o ensino ciclado, no qual o esforço individual dos estudantes não seria reconhecido de forma justa. Posições que dialogam com referencial bibliográfico quando são observadas a nível macrossistêmico. Em contrapartida, tem-se os comentários de Ester, que elogia o incentivo de seus professores para que ela desenvolva a habilidade da escrita e Agnes, que em oposição à relação que tem com seus colegas, relata se sentir bastante respeitada pelos professores de sua escola.

Já na visão das mães, sua percepção com relação à escola é bastante positiva, com muitos elogios sobre o engajamento da gestão escolar em buscar uma maior aproximação com as famílias (CARMEN), o bom trabalho em preparar os estudantes para o ENEM (ELISA) e a organização e facilitação do acesso às apostilas durante pandemia (DENISE). Ao analisar as entrevistas de mães, professoras e adolescentes, ficam nítidas as diferenças

perceptuais de cada grupo com relação ao microssistema da escola, uma vez que partem de lugares distintos. Mas por outro lado, isso também evidencia alguns distanciamentos gerados pela estrutura relacional onde coexistem estas três posições, cuja interação é muitas vezes mediada por um macrossistema que falha em proporcionar não somente os recursos, como também a escuta necessária para assegurar um sistema educacional que integre de forma participativa todos os agentes nomeados, inclusive pela própria lei.

Considerando a leitura das informações e a composição dos relatos, a partir daqui será realizada, de forma sintética, a discussão de algumas das dimensões acentuadas no estudo como um todo.

Pode-se dizer que as (os) adolescentes entrevistados não encontraram dificuldade em se reconhecer dessa forma. Muito do que disseram ou expressaram em suas respostas, inclusive, corrobora com a literatura em diferentes aspectos. Se mostraram como indivíduos que compartilham diversas características entre si, mas destacam-se, sobretudo, por suas singularidades. Ouvi-los em alguns momentos fez parecer que, por maiores que fossem os desafios, a figura da família ainda se apresenta como uma referência sólida de afeto, especialmente com suas mães. No entanto, considerando os aspectos de reciprocidade e equilíbrio de poder, algumas falas parecem sugerir uma variedade maior de representações, que são mais ou menos referenciadas, sobretudo por amigos ou outros familiares.

Considerando a abrangência de ambientes pelos quais trafegam as (os) participantes, a família nuclear ainda ocupa um importante lugar de suporte para lidar com as consequências de possíveis experiências aversivas, produzindo assim efeitos de competência. Por outro lado, ao encarar situações como o bullying ou a realização de planos a longo prazo, a participação das mães ou professoras (es) é pouco enunciada, o que não quer dizer que seja inexistente. Já a escola, enquanto um ambiente que possibilita vivências diversas, é apresentada por elas (es) como um local onde as experiências da adolescência podem ser significadas de forma positiva ou negativa, a depender dos encontros e distanciamentos com suas respectivas experiências de vida.

Ao se dirigir o olhar para as mães, fica nítida a forma com que elas procuram estar presentes na vida das (os) filhas (os) ao assumirem o papel de cuidadoras junto à família. Ainda assim, alguns temas discutidos pelas (os) adolescentes são pouco mencionados e/ou são trazidos como questões de difícil resolução pelas mães, talvez por estarem dentro

do domínio de interações externas ao ambiente familiar, demandando assim uma articulação com outros microsistemas como a escola e a comunidade. De todo modo, as dificuldades enfrentadas por essas mães são muitas vezes justificadas pelo fato de suas filhas (os) estarem no período da adolescência, o que corrobora para um sutil, porém reconhecível, distanciamento, reforçado por estereótipos já antes discutidos. As mães demonstram também, de modo geral, uma visão bastante objetiva sobre a função e o papel da escola, identificando de modo muito similar entre si as potencialidades que ela representa para o desenvolvimento intelectual e sócio emocional de suas filhas e filhos. Isso parece reafirmar para elas o seu papel enquanto mães, ao reconhecer que valores como a educação, o respeito e a responsabilidade partem sobretudo da família. Sua visão sobre as qualidades apresentadas por suas filhas e filhos foi outro aspecto interessante, ao refletir que algumas delas encontram sentido no próprio exemplo dado por elas ou outros membros da família e, em outros casos, reconhecimento de características singulares a cada sujeito.

Já no quadro das professoras, nota-se como suas trajetórias de vida de certo modo às direcionam para a função da docência, mais especificamente para a docência na escola pública. Ao narrarem suas histórias com o processo de escolarização, que vai desde a escolha por seu curso até a prática profissional, acolhem também os desafios inerentes ao sistema educacional sobre o qual indagam com muita propriedade e consistência. E contam de um cenário que carece de muita atenção, pois mostra-se ainda paliativo, ignorante das necessidades de professores e jovens que requisitam seu funcionamento, fragilizado por uma estrutura social desigual que se reafirma ao não acompanhar as transformações iminentes e não repara antigas contradições. Sobre sua posição com relação aos papéis da escola e da família, trazem perspectivas diversas, mas que se complementam. Demonstram ter uma nítida compreensão de sua função enquanto educadoras, revelando ainda de forma marcante aspectos pessoais em algumas de suas posições. Partindo de configurações mais rígidas ou mais flexíveis, todas mostram-se sempre sensíveis aos processos de desenvolvimento de seus alunos, não relutando em reconhecer que procuram basear sua prática naquilo que compreendem como possível. Nota-se ainda, que não lhes falta aporte vivencial ou teórico para identificar e descrever os principais problemas da educação pública que, neste sentido, corroboram em muito com a literatura.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo contando com uma população modesta, a pesquisa aqui descrita procurou apresentar um recorte qualitativo. Uma paisagem de um amplo ecossistema. Ficou bastante reconhecível que falar de adolescência não é uma tarefa simples, pois fala-se de pessoas reais que existem para além dos rótulos, dos marcadores biológicos e de quaisquer expectativas que tenham a presunção de compreendê-la como uma experiência universal. Há muito o que se considerar também das contingências externas no desenvolvimento humano e, no caso desta pesquisa, tanto a pandemia quanto os diversos fenômenos sociais que a acompanharam, demonstraram sua força e influência em cada PPCT.

Pensar o aspecto do Tempo, nos termos de um PPCT, inclui olhar para os grandes acontecimentos em sua forma e capacidade de gerar direcionamentos nos processos de mudança que repercutem no desenvolvimento humano, mas não somente. É importante lembrar que a história de vida destas (es) adolescentes não começou em 2020. Portanto, buscar acessar as fontes do que cada um entende como risco ou proteção, parte do esforço de compreender qual leitura fazem da realidade tal qual ela se apresenta para elas (es), em consonância com todo o repertório adquirido de outros processos da vida e o herdado das narrativas e interações mantidas com indivíduos de outras gerações, como as mães, pais, irmãs (os), avós e professoras (es), por exemplo.

Ressalta-se que o quadro de participantes que se alinhou aos pré-requisitos da seleção já partia de lugares menos restritivos e vulnerabilizantes que a maioria. Percepção que se confirma nas falas das professoras ao relatarem as situações que acompanham no dia a dia da escola. Por outro lado, isso não anula a qualidade das informações coletadas aqui, nem descredibiliza as narrativas apresentadas por mães e adolescentes que, por si só, se mostraram bastante complexas. Evidencia-se então um outro dado, de que há muito mais o que ser compreendido, especialmente se for considerado que as duas escolas contatadas contavam, juntas, com um contingente de mais de três mil alunos matriculados.

Ouvi-las (os) todas (os), reafirmou a ideia de que são seres humanos completos, cada qual em seu universo de possibilidades, solenes e desejosos, como qualquer ser humano em qualquer época em que tivessem vivido. Querendo ser notados, ouvidos ou mesmo ignorados quando a ocasião parece exigir demais. A questão que fica é como lidar

ou mesmo cooperar com as transformações pelas quais o mundo de sua geração têm enfrentado, acentuando a necessidade e a importância de que cada vez mais estudos sobre essa temática sejam realizados e amplamente discutidos pelas ciências do desenvolvimento.

9. REFERÊNCIAS

ALVES, P. B. **O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua**. Dissertação (mestrado). Porto Alegre, 1998.

ALVES, P. B. **Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua: contribuições da teoria dos sistemas ecológicos**. Tese. Porto Alegre, 2002.

ARAÚJO, M. R. M.; MORAIS, K. R. S. **Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador**. Cad. psicol. soc. trab. vol.20 no.1 São Paulo jan./jun, 2017.

BARROS, R. A.; COUTINHO, D. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento: uma subárea da Psicologia ou uma nova ciência?**. Belo Horizonte: UFMG, Memorandum 37, 2020.

BHERING, E; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e Cuidar da SAÚDE DE ADOLESCENTES na Atenção Básica**. Brasília : Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRAZOTO, D. M. **Educação pública e sua evolução histórica: Ocorrências no Brasil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 12, Vol. 06, pp. 48-63. Dezembro, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ocorrencias-no-brasil>

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: CARVALHO-BARRETO, A.; Revisão técnica: KOLLER, S. H. Porto Alegre: Artmed, p.301, 2011

BUCHER-MALUSCHKE, J. S. N. F. Inserção Ecológica: subsídio à produção do conhecimento. In: KOLLER, S. H.; PALUDO, S. S.; MORAIS, N. A. **Inserção Ecológica: Um método de estudo do desenvolvimento humano**. 2016.

BUENO, R. K.; VIEIRA, M. L.; CREPALDI, M. A.; SCHNEIDER, D. R. **Considerações epistemológicas da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano sobre o envolvimento paterno**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 599-620, dez. 2015

- CARLOS, N. L. S. D.; CAVALCANTI, I. F.; NETA, O. M. M. **A Educação no período da ditadura militar: o Ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985)**. Revista Trabalho Necessário. n. 30, p. 83-108, 2018.
- CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na Comunidade: Uma Proposta Metodológica para o Estudo de Famílias em Situação de Risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 16 (3), pp. 515-524, 2003.
- CUNHA, J. M. P. MIGRAÇÃO E URBANIZAÇÃO NO BRASIL: alguns desafios metodológicos para análise. São Paulo em Perspectiva, v. 19, n. 4, p. 3-20, out./dez. 2005.
- DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Uma família fisicamente violenta: uma visão pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. **Temas em Psicologia** - Vol. 18, no 1, p. 17 – 30, 2010
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- DESSEN, M. A. Estudando a Família em Desenvolvimento: Desafios Conceituais e Teóricos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 30 (num. esp), 202-219, 2010.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 17(36), 21-32, 2007.
- DESSEN, M. A.; SENNA, S. R. C. M. Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Mar 2012, Vol. 28 n. 1, pp. 101-108, 2012.
- DOURADO, J.V.L.; ARRUDA L. P.; FERREIRA JÚNIOR, A. R.; AGUIAR, F. A. R. Adolescência: definições, critérios e indicadores. **Rev enferm UFPE online**;14:e 245827, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2020.245827>
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 120, 2009.
- GIL, L. P. **O sentido de adolescência numa perspectiva sócio-histórica**: Um estudo com um profissional que utiliza a arte-educação no trabalho com adolescentes. Dissertação (mestrado). São Paulo, PUC-SP, 2007
- KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016.
- KOLLER, S. H.; MORAIS, N. A.; PALUDO, S. S. **Inserção Ecológica**: Um método de estudo do desenvolvimento humano. – São Paulo: Casa do Psicólogo. 1ª edição. p.328, 2016.
- LERNER, R. M., & OVERTON, W. F. Exemplifying the integrations of the relational developmental system: Synthesizing theory, research, and application to promote positive development and social justice. **Journal of Adolescent Research**, 23, 245-255, 2008.
- MARCONDES, K. H. B., & SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? **Paidéia**, 22(51), 91-99, 2012.

- MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com Famílias. **Estudo e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 4 n. 1, p.63-78, 2004.
- MOREIRA, J. O.; GUERRA, A. M. C.; PEREIRA, M. R.; MARINHO, F. C.; SILVA, B. F. A.; WERMELINGER, C. Ambivalência da escola e adolescentes infratores. *Psicologia Escolar e Educacional*. Vol. 24, 2020.
- MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. S. F.; RIGON, A. J. O humano no homem: Os pressupostos teóricos-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**; 23 (3): 477-485, 2011.
- MOTA, M. E. Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**. Vol. 13, n. 2, 105 – 111, 2005.
- OLIVEIRA, E. S. G. Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 283-298, abr./jun. 2017
- RESENDE, T. R. P. S.; SOUZA, I. A. O ensino por meio de ciclos: uma breve retomada histórica no contexto educacional brasileiro. **SABERES**. Natal, vol. 1, n. 14, 65-80, Out. 2016.
- ROSSI, L. M.; CID, M. F. B. Adolescências, saúde mental e crise: a história contada por familiares. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 27, n. 4, p. 734-742, 2019.
- SANTOS, G. Z.; AQUINO, O. F. A Psicologia Histórico Cultural: Conceitos Principais e Metodologia de Pesquisa. **Perspectivas em Psicologia**. Vol.18, n. 2, p.76-87, 2014.
- SHELTON, L. G. **THE Bronfenbrenner Primer: A Guide to Develecology**. New York, NY: Routledge. First published, p.150, 2019.
- SILVEIRA, S. B. A. B; GARCIA, N. M; PIETRO, A. T.; YUNES, M. A. M. Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 29, p. 57-74, dez. 2009.
- SOUZA, C.; SILVA, D. N. H. Adolescência em Debate: Contribuições Teóricas à Luz da Perspectiva Histórico Cultural. **Psicol. estud.**, v. 23, e35751, 2018.
- SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 13-29, 2013.
- TEGETHOF, M. I. S. C. A. **Estudos Sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias**. Porto. Volume I, 2007.
- TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: Uma Análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.12, n.1, p. 89-99, 2009.
- VALENTINI, N. A. **JUVENTUDE, FAMÍLIA, TEMPORALIDADE E PROJETO DE VIDA: contribuições do Modelo Bioecológico**. Dissertação (mestrado). Cuiabá, 2020
- VICTAL, V. J. R. C., PEIXOTO, S. P. L., PEREIRA, J. P. A. Diversidades e Adversidades Bioecológicas à Luz de Urie Bronfenbrenner: Desafios e contribuições da psicologia escolar no desenvolvimento identitário do indivíduo frente às influências disfuncionais do contexto sistêmico-familiar. **Ciências Humanas e Sociais | Aracaju | v. 5 | n.3 | p. 287-300, 2019.**

10. ANEXOS

ANEXO A – INSTRUMENTOS

Entrevista semiestruturada para adolescentes

Rapport Inicial: Eu gostaria de conversar com você sobre alguns aspectos gerais da sua vida cotidiana, em especial os que envolvem a vida familiar e escolar. Quero que você fique à vontade pra responder as perguntas, que não tem qualquer juízo de valor, ok? Podemos começar?

- 1) Qual o seu nome? Você tem algum apelido ou forma de tratamento que prefere que eu use para conversarmos?
- 2) Qual a sua idade e em que série você está matriculado (a)?
- 3) E em qual turno você estuda? Esse turno é uma escolha sua ou tem a ver com alguma necessidade?
- 4) Você trabalha? Se sim qual atividade você exerce? Esta atividade é uma escolha sua? Você pode me dizer por que a realiza?

Rapport Família: Bom, agora eu gostaria que conversássemos um pouco sobre a sua convivência familiar, tá?

- 5) Primeiro, gostaria de saber: com quem você mora e qual seu parentesco com estas pessoas?
- 6) E você poderia me dizer, da forma como preferir, o que é família pra você? O que é família para você?
- 7) Como você descreveria um dia comum da semana na sua casa? Quais as atividades rotineiras de vocês?
- 8) E como são os finais de semana? Quais as atividades que vocês realizam?
- 9) Na sua opinião, quais as situações, fatos que acontecem em família que você considera aversivos, que te causam sentimentos ruins?
- 10) Por outro lado, quais as situações e fatos que você sente que te fazem bem, te deixam confortável, acolhido?
- 11) Agora eu gostaria que você me contasse: como é pra você morar no seu bairro?
- 12) Você pode me contar como morar neste bairro afeta você? Tanto em coisas que você considere positivas, como aquelas que você possa entender como negativas ...

Rapport Escola: Agora eu gostaria de conversar um pouco com você sobre a sua trajetória escolar e como você experimenta as vivências escolares hoje em dia, certo?

- 13) Você pode me contar como foi a sua entrada na escola e como foi se desenvolvendo como aluno ao longo do tempo?
- 14) Na sua experiência de hoje, nesta escola, com seus atuais professores e colegas, o que você considera especialmente importante, que marca você de uma forma positiva?
- 15) Por outro lado, existem situações, vivências, que te marcam de uma forma negativa?

- 16) Quando você pensa na sua trajetória escolar, qual o sentido que você atribui às atividades de estudo, de ensino e aprendizagem na sua vida?
- 17) E como é a interação da sua família com as suas atividades escolares?
- 18) Há algo que você gostaria que fosse diferente na interação da sua família com sua trajetória escolar? O que seria?

Rapport Final: Bom, agora nós já estamos no último bloco de perguntas e gostaria de ouvir suas opiniões sobre alguns temas mais gerais, tá?

- 19) Quando você sente necessidade de conversar sobre algum tema específico da sua vida, algo que esteja te afligindo ou te trazendo questionamentos, quem são as pessoas que você procura?
- 20) Nessas conversas com estas pessoas, o que faz você se sentir à vontade com elas, seguro?
- 21) Por outro lado, existem pessoas da sua convivência diária que você não confia e não se sente à vontade para trazer suas temáticas e questionamentos? O que acontece na sua relação com elas que te faz evitá-las para seus assuntos mais íntimos e pessoais?
- 22) Para finalizar, você poderia me dizer como se imagina daqui 10 anos? Quem você será e o que você estará fazendo?

Entrevista semiestruturada para pais/cuidadores

Rapport inicial: hoje eu gostaria de conversar com você especificamente sobre as vivências com o 'N' (adolescente) e o cotidiano da relação de vocês, tá? Pra começar, tenho algumas perguntas sobre o dia a dia de vocês ...

- 1) Você pode descrever pra mim um dia de semana comum na casa de vocês?
- 2) E como são os finais de semana?
- 3) Na sua opinião o 'N' traz que qualidades ao longo das experiências de convivência em casa? Quando você percebe isto? O que você acha que provoca, cria estas qualidades?
- 4) Por outro lado, ele apresenta dificuldades para a convivência? Em que momentos? Como vocês costumam lidar com essas dificuldades? E o que você acredita que causa essas dificuldades?

Rapport sobre a experiência com a escola: Bom, agora vamos conversar um pouco sobre a experiência que vocês têm, como família, com a escola do 'N', certo?

- 5) Como é pra você acompanhar o 'N' nas atividades escolares? Vocês têm alguma rotina de conversa sobre o que acontece na escola? Ele costuma trazer fatos e situações que acontecem lá?
- 6) Como é a sua frequência nas atividades que a escola promove e pede a participação da família? Por que é assim?
- 7) Na sua opinião, qual o papel da escola na vida do 'N'?
- 8) E como você entende a trajetória escolar do 'N' quando pensa no futuro dele?
- 9) Você acredita que, no dia a dia escolar do 'N' existem situações que podem ser aversivas, que trazem algum sofrimento a ele? E como você acha que ele lida com isso?
- 10) Por outro lado, você identifica experiências que ele tem nas vivências escolares que o ajudam, o fortalecem de alguma forma?

- 11) Para finalizarmos, na sua opinião, quais são as principais necessidades de um adolescente que a família e a escola devem suprir?

Entrevista semiestruturada para professores

Rapport inicial: hoje vamos conversar um pouco sobre a sua trajetória profissional e também sua experiência nos processos de ensino-aprendizagem com adolescentes, certo?

- 1) Inicialmente, gostaria que você me contasse como foi o seu processo de escolha profissional e como você se tornou professor.
- 2) Você poderia descrever, com a experiência que tem hoje, quais os principais desafios que encontra para lecionar para adolescentes?
- 3) Por outro lado, você percebe vantagens em estar lecionando para eles?
- 4) Ao pensar nos adolescentes com os quais você trabalha, quais as situações e processos que você identifica como potencialmente danosos ou vulnerabilizantes para o desenvolvimento deles?
- 5) E o que você identifica que pode ser protetivo ou estimulador de um desenvolvimento global saudável?
- 6) E ao juntar essas situações de risco e de proteção que você citou para os adolescentes, como você descreveria seu papel de professor na vida deles?
- 7) Na sua experiência atual, como é a presença e participação das famílias dos adolescentes com os quais você trabalha nas atividades demandadas pela escola?
- 8) Você vê formas possíveis de melhorar a relação família-escola? Quais seriam?
- 9) E para encerramos, ao analisar a situação atual de ensino-aprendizagem para os adolescentes com os quais trabalha, quais as perspectivas que você enxerga para eles em um futuro próximo, de 5 a 10 anos?

Jogo de sentenças incompletas para adolescentes

- 1) Eu sei que sou adolescente quando...
- 2) Eu acredito que me desenvolver plenamente seja...
- 3) Quando eu falo o que penso as pessoas...
- 4) Para mim estar em casa traz...
- 5) Para mim, estar em uma situação de risco representa...
- 6) Eu entendo vulnerabilidade como...
- 7) Eu penso que afeto é importante para...
- 8) Eu me sinto protegido sempre que...
- 9) Eu gosto de conversar com adultos quando...
- 10) Na minha opinião frequentar a escola possibilita...
- 11) Eu quero sempre conseguir...
- 12) Para mim pensar no futuro traz...

Jogo de sentenças incompletas para professores

- 1) Eu penso que a adolescência é um processo que ...

- 2) Eu acredito que a família de um adolescente deve...
- 3) Eu espero que meus alunos sejam...
- 4) Para mim trabalhar em uma escola pública com adolescentes representa...
- 5) Eu entendo que conversar com um aluno pode...
- 6) Eu sinto que a escola é um lugar seguro quando...
- 7) Eu entendo que risco na adolescência é....
- 8) Eu percebo que a família de um adolescente se preocupa com ele quando...
- 9) Eu penso que a família e a escola podem trabalhar juntas para...

Jogo declarativo para adolescentes

- 1) Quando eu digo lar você diz...
- 2) Quando eu digo afeto você diz...
- 3) Quando eu digo um lugar seguro você diz...
- 4) Quando eu digo lazer você diz...
- 5) Quando eu digo saúde você diz...
- 6) Quando eu digo ir à escola você diz...
- 7) Quando eu digo dificuldade você diz...
- 8) Quando eu digo apoio você diz...
- 9) Quando eu digo negligência você diz...
- 10) Quando eu digo responsabilidade você diz...

ANEXO B – CLE E ALE

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Adolescência, família e escola: transições ecológicas, risco e proteção nos processos de desenvolvimento adolescente”, que está sob a responsabilidade do pesquisador Luiz Otavio do Prado, orientando da Prof. Dra. Paola Biasoli Alves. A pesquisa tem como objetivo investigar nas vivências adolescentes, o papel da família e da escola na constituição de sentidos e significados, com ênfase em aspectos protetivos e vulnerabilizantes ao longo do desenvolvimento.

O motivo que nos leva a estudar a adolescência por meio de diferentes “vozes”, inserida em um contexto específico (bairro, escola pública), é o de viabilizar uma compreensão contextual e dinâmica deste fenômeno, o que é fundamental para que sejam pensadas intervenções em promoção de saúde e prevenção de riscos.

Para este estudo será necessário que o pesquisador interaja com você por meio de uma Plataforma Digital, para apresentar a você os instrumentos que são: um roteiro de entrevista (com algumas perguntas sobre ser adolescente, o seu dia-a-dia na escola e com sua família), um jogo de sentenças incompletas (que são frases sem um final, que vou pedir pra que você complete), e um jogo declarativo (em que você vai me dizer algo que vem a sua cabeça quando eu falar de uma temática ou uma situação).

As informações serão gravadas em áudio, o que inclui, como primeira ação, a leitura deste termo na sua presença, seguida de seu consentimento verbal (“aceito participar”), antes da aplicação de quaisquer dos procedimentos descritos acima. Estes áudios serão escutados e transcritos apenas pelo pesquisador, sendo utilizados somente para a coleta e análise de dados desta pesquisa. Após a utilização dos registros gravados, estes serão guardados pelo

pesquisador responsável em uma pasta protegida, armazenados em um único computador, com um antivírus ativo durante todo o período em que estiverem sobre seus cuidados. Por um período de 5 anos após a conclusão desta pesquisa. Passado este período, todo o material será deletado.

Para participar deste estudo você precisa estar cursando o Ensino Médio, e o responsável por você já deverá ter autorizado sua participação mediante o Consentimento Livre e Esclarecido (CLE) quando este documento chegar até você. Você ou o seu responsável poderão retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem que seja necessário se justificar ou explicar os motivos.

A participação é voluntária, isso quer dizer que não haverá qualquer remuneração ou ganho material se você decidir participar, por outro lado, também não haverá qualquer custo material para você e sua família. A recusa em participar não trará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido pelo pesquisador responsável ou pela escola em que estuda. Você tem direito a procurar indenização conforme os termos da Lei, conforme art. 9. e 19º. da resolução 510/16 do CNS. E você pode ter acesso ao registro do consentimento e aos resultados da pesquisa sempre que solicitar. O nº do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é desta pesquisa é: 43536821.6.0000.5690.

Os possíveis riscos desta pesquisa podem aparecer como uma inibição ou desconforto na presença on line com o pesquisador, no contato com os temas abordados no instrumento – que são todos do seu cotidiano, mas podem trazer algumas reflexões mais profundas -. Como benefício indireto você terá a possibilidade de contribuir para um estudo destinado a produção de conhecimento sobre o “ser adolescente” na relação com a família e a escola, e ampliar as formas com que a Psicologia pode contribuir nestes contextos. Não estão previstos benefícios diretos.

O pesquisador responsável irá tratar a sua identidade com sigilo e privacidade. Não haverá divulgação de material que identifique você ou os seus responsáveis, como nome, documentos ou endereço. Não foi feito uso de listas que identifiquem você, nem será permitida a visualização dos seus dados de contato por terceiros. Este termo de assentimento será enviado a você por meio de um único endereço de e-mail, o mesmo que consta na penúltima linha deste documento. Ele terá como destino apenas o endereço de e-mail fornecido por você e/ou por seu responsável após a ocasião do nosso primeiro contato, devendo ser arquivado para consultas, se necessário. Caso não possua um endereço de e-mail, este termo também poderá ser enviando via whatsapp seguindo as mesmas normas mencionadas acima.

Você tem direito à assistência integral e gratuita durante e após a pesquisa, por meio de atendimento psicológico oferecido pelo pesquisador, em modalidade on line, se algum evento aversivo for desencadeado pela participação na pesquisa. Você pode solicitar o registro do consentimento sempre que quiser.

Tendo conhecimento disso, declaro que fui informado (a) de maneira clara e detalhada dos objetivos e aceito participar do estudo “Adolescência, família e escola: transições ecológicas, risco e proteção nos processos de desenvolvimento adolescente”. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo e que receberei uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Cuiabá, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a)
participante (será
substituída pelo aceite em
participar gravado)

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas, necessidade de ter informações ou fazer denúncias quanto à sua participação na pesquisa e obter dados quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Humanidades/UFMT (CEP-Humanidades/UFMT) que tem o objetivo de salvaguardar os aspectos éticos da pesquisa:

CEP-Humanidades/UFMT

Coordenadora: Profa. Dra. Rosângela K.S.M. Ribeiro

Avenida Fernando Correa da Costa, 2367– Instituto de Educação – Térreo - Sala 102 Cidade Universitária – 78060-900 – Cuiabá/ MT Tel.: (65) 3615-8935

E-mail: cephumanas@ufmt.br ou cephumanas@gmail.com

Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 14h às 16h

Para entrar em contato com o pesquisador responsável:

Luiz Otavio do Prado

Fone: (65) 981477889

E-mail: luiz.ofap@gmail.com

Residente na cidade de Cuiabá – Mato Grosso

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL

O (A) seu (sua) filho (a) - ou adolescente sob sua responsabilidade - está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Adolescência, família e escola: transições ecológicas, risco e proteção nos processos de desenvolvimento adolescente”, que está sob a responsabilidade do pesquisador Luiz Otavio do Prado, orientando da Prof. Dra. Paola Biasoli Alves, a ser realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMT. A pesquisa tem como objetivo investigar nas vivências adolescentes, o papel da família e da escola na constituição de sentidos e significados, com ênfase em aspectos protetivos e vulnerabilizantes ao longo do desenvolvimento.

A participação dele (a) nesta pesquisa consistirá em 1) responder a um roteiro de entrevista semiestruturado que irá orientar um diálogo sobre os modos de descrever e atribuir sentidos as experiências vividas, enquanto adolescente, entre os contextos escolar e familiar; 2) completar as frases do jogo de sentenças incompletas, que dizem respeito ao cotidiano de relações na família, na escola e entre pares; 3) responder ao jogo declarativo, com temáticas específicas relacionadas à atividades, reflexões e demandas que são favoráveis à sua formação psicossocial.

Por se tratar de uma pesquisa em ambiente virtual e envolver a participação de menores de 18 anos, o primeiro contato será com os pais ou responsáveis. Somente após sua autorização será buscado o assentimento do menor de idade.

As informações serão gravadas em áudio, o que inclui, como primeira ação, a leitura deste termo na sua presença, seguida de seu consentimento verbal (“autorizo a participação do[a] meu[minha] filho[a]”), antes da aplicação de quaisquer dos procedimentos descritos acima. O mesmo procedimento será aplicado no encontro com seu (a) filho (a). Estes áudios serão escutados e transcritos apenas pelo pesquisador, sendo utilizados somente para a coleta e análise de dados desta pesquisa. Após a utilização dos registros gravados, estes serão guardados pelo pesquisador responsável em uma pasta protegida, armazenados em um único computador, com um antivírus ativo durante todo o período em que estiverem sobre seus cuidados. Por um período de 5 anos após a conclusão desta pesquisa, como prevê o art. 28 da Resolução nº 510/2016. Passado este período, todo o material será deletado.

Esta pesquisa adota também procedimentos que obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Você tem direito a procurar indenização conforme os termos da Lei, como previsto nas resoluções CNS 466/12 e 510/16. E você pode ter acesso a esse Consentimento Livre Esclarecido e aos resultados da pesquisa sempre que solicitar. O nº do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é desta pesquisa é: 43536821.6.0000.5690.

Os riscos previstos para a pesquisa são mínimos uma vez que ela trará em sua coleta de informações instrumentos que preservam a autonomia dos participantes nas respostas e tratam de temáticas do cotidiano. Não estão previstos benefícios diretos para o participante.

O pesquisador estará sempre a disposição para você e seu (sua) filho (a) sanarem quaisquer dúvidas que venham a surgir com relação aos procedimentos da pesquisa. São previstos benefícios indiretos relacionados à produção e publicação do conhecimento produzido na pesquisa. Você e seu filho (a) possuem acesso garantido aos resultados da pesquisa e a pesquisador organizará a devolução dos resultados para os participantes da pesquisa após a finalização deste estudo.

O pesquisador responderá todas as suas dúvidas antes que você decida autorizar o (a) seu (sua) filho (a) a participar da pesquisa. Você tem o direito de recusar a participação de seu (sua) filho (a) ou retirar o seu consentimento na pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer problema ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. A identidade de seu (sua) filho (a) sempre será mantida em absoluto sigilo. Não foi feito uso de listas que identifiquem você ou seu filho (a) nem será permitida a visualização de seus dados ou contatos por terceiros.

Mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados, a identidade de seu (sua) filho (a) continuará sendo preservada e não será revelado nomes ou qualquer outro dado pessoal que permita sua identificação. Este termo de consentimento será enviado a você por meio de um único endereço de e-mail, o mesmo que consta na penúltima linha deste documento, e terá como destino apenas o endereço de e-mail fornecido por você em nosso primeiro contato, devendo ser arquivado para consultas, se necessário”. Caso não possua um endereço de e-mail, este termo também poderá ser enviado via whatsapp seguindo as mesmas normas mencionadas acima.

Você tem direito de requerer assistência integral e gratuita para o(a) adolescente durante e após a pesquisa, por meio de atendimento psicológico oferecido pelo pesquisador, em modalidade on line, se algum evento aversivo for desencadeado pela participação na pesquisa.

Você é livre para interromper a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Os procedimentos metodológicos poderão ser interrompidos e/ou recusados caso queira

Em caso de dúvidas, necessidade de ter informações ou fazer denúncias quanto à sua participação na pesquisa e obter dados quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Humanidades/UFMT (CEP-Humanidades/UFMT) que tem o objetivo de salvaguardar os aspectos éticos da pesquisa: CEP-Humanidades/UFMT

Avenida Fernando Correa da Costa, 2367– Instituto de Educação – Térreo - Sala 102 Cidade Universitária – 78060-900 – Cuiabá/ MT Tel.: (65) 3615-8935

E-mail: cephumanas@ufmt.br ou cephumanas@gmail.com

Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 14h às 16h

Estaremos sempre à disposição, em qualquer período, para responder perguntas relacionadas à pesquisa. Desde já agradeço a sua colaboração.

Considerando as informações acima, caso autorize a participação de forma voluntária de seu (sua) filho (a), assine este Consentimento Livre e Esclarecido - CLE.

Cuiabá, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) responsável (será substituída
por aceite mediante gravação)

Assinatura do pesquisador

Pesquisador responsável: Luiz Otavio do Prado

Fone: (65) 981477889

E-mail: luiz.ofap@gmail.com

Residente na cidade de Cuiabá – Mato Grosso

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Adolescência, família e escola: transições ecológicas, risco e proteção nos processos de desenvolvimento adolescente”, que está sob a responsabilidade do pesquisador Luiz Otavio do Prado, orientando da Prof. Dra. Paola Biasoli Alves no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMT. A pesquisa tem como objetivo investigar nas vivências adolescentes, o papel da família

e da escola na constituição de sentidos e significados, com ênfase em aspectos protetivos e vulnerabilizantes ao longo do desenvolvimento.

O motivo que nos leva a estudar a adolescência por meio de diferentes “vozes”, inserida em um contexto específico, é de viabilizar uma compreensão contextual e dinâmica deste fenômeno que é a adolescência, o que é fundamental para que sejam pensadas intervenções em promoção de saúde e prevenção de riscos.

Para este estudo será necessário que o pesquisador interaja com você por meio de uma Plataforma Digital, para que seja apresentado um roteiro de entrevistas para ser respondido em um encontro previamente agendado. Nessa entrevista vou te fazer algumas perguntas sobre o cotidiano da família de vocês, sobre seu filho (a) e sobre a escola onde ele estuda. Quaisquer dúvidas ou questionamentos que tiver, poderão ser respondidos antes, durante ou depois desse encontro.

As informações serão gravadas em áudio, o que inclui, como primeira ação, a leitura deste termo na sua presença, seguida de seu consentimento verbal (“aceito participar”), antes da aplicação de quaisquer dos procedimentos descritos acima. Estes áudios serão escutados e transcritos apenas pelo pesquisador, sendo utilizados somente para a coleta e análise de dados desta pesquisa. Após a utilização dos registros gravados, estes serão guardados pelo pesquisador responsável em uma pasta protegida, armazenados em um único computador, com um antivírus ativo durante todo o período em que estiverem sob seus cuidados. Por um período de 5 anos após a conclusão desta pesquisa, como prevê o art. 28 da Resolução nº 510/2016. Passado este período, todo o material será deletado.

Esta pesquisa adota também procedimentos que obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos previstos para a pesquisa são mínimos uma vez que ela trará em sua coleta de informações usa instrumentos que preservam a autonomia dos participantes nas respostas e tratam de temáticas do cotidiano.

Para participar deste estudo você precisa ser um dos pais ou o responsável legal de um(a) adolescente que esteja matriculado na escola pública que autorizou a realização da pesquisa, sendo que o(a) adolescente qual deverá possuir sua autorização para também fazer parte do estudo. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem que seja necessário se justificar ou explicar os motivos.

A participação é voluntária, isso quer dizer que não haverá qualquer remuneração ou ganho material se você decidir participar, por outro lado, também não haverá qualquer custo material para você. A recusa em participar não trará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido pelo pesquisador responsável ou pela escola. Você tem direito a procurar indenização conforme os termos da Lei, como previsto nas resoluções CNS 466/12 e 510/16. E você pode ter acesso a esse Consentimento Livre Esclarecido e aos resultados da pesquisa sempre que solicitar. O nº do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é desta pesquisa é: 43536821.6.0000.5690.

Os possíveis riscos desta pesquisa podem aparecer como uma inibição ou desconforto na presença online com o pesquisador, no contato com os temas abordados no instrumento – que são todos do seu cotidiano, mas podem trazer algumas reflexões mais profundas -. Como benefício indireto você terá a possibilidade de contribuir para um estudo destinado a produção de conhecimento sobre o “ser adolescente” na relação com a família e a escola, e ampliar as formas com que a Psicologia pode contribuir nestes contextos. Não estão previstos benefícios diretos.

O pesquisador responsável irá tratar a sua identidade com sigilo e privacidade. Não haverá divulgação de material que identifique você ou seus familiares, como nome, documentos ou endereço. Não foi feito uso de listas que identifiquem você, nem será permitida a visualização dos seus dados ou contato por terceiros. Este termo de consentimento será enviado a você por

meio de um único endereço de e-mail, o mesmo que consta na penúltima linha deste documento, e terá como destino apenas o endereço de e-mail fornecido por você em nosso primeiro contato, devendo ser arquivado para consultas, se necessário. Caso não possua um endereço de e-mail, este termo também poderá ser enviado via whatsapp seguindo as mesmas normas mencionadas acima.

Você tem direito à assistência integral e gratuita durante e após a pesquisa, por meio de atendimento psicológico oferecido pelo pesquisador, em modalidade on line, se algum evento aversivo for desencadeado pela participação na pesquisa.

Tendo conhecimento disso, declaro que fui informado (a) de maneira clara e detalhada dos objetivos e aceito participar do estudo “Adolescência, família e escola: transições ecológicas, risco e proteção nos processos de desenvolvimento adolescente”. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo e que receberei uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Cuiabá, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a)
participante (será
substituída pelo aceite em
participar gravado)

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas, necessidade de ter informações ou fazer denúncias quanto à sua participação na pesquisa e obter dados quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Humanidades/UFMT (CEP-Humanidades/UFMT) que tem o objetivo de salvaguardar os aspectos éticos da pesquisa:

CEP-Humanidades/UFMT

Avenida Fernando Correa da Costa, 2367– Instituto de Educação – Térreo - Sala 102 Cidade Universitária – 78060-900 – Cuiabá/ MT Tel.: (65) 3615-8935

E-mail: cephumanas@ufmt.br ou cephumanas@gmail.com

Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 14h às 16h

Para entrar em contato com o pesquisador responsável:

Luiz Otavio do Prado

Fone: (65) 981477889

E-mail: luiz.ofap@gmail.com

Residente na cidade de Cuiabá – Mato Grosso

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Adolescência, família e escola: transições ecológicas, risco e proteção nos processos de desenvolvimento adolescente”, que está sob a responsabilidade do pesquisador Luiz Otavio do Prado, orientando da Prof. Dra. Paola Biasoli Alves pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UFMT. A pesquisa tem como objetivo investigar nas vivências adolescentes, o papel

da família e da escola na constituição de sentidos e significados, com ênfase em aspectos protetivos e vulnerabilizantes ao longo do desenvolvimento.

O motivo que nos leva a estudar a adolescência por meio de diferentes “vozes”, inserida em um contexto específico, é de viabilizar uma compreensão contextual e dinâmica deste fenômeno que é a adolescência, o que é fundamental para que sejam pensadas intervenções em promoção de saúde e prevenção de riscos.

Para este estudo será necessário que o pesquisador interaja com você por meio de uma Plataforma Digital, para que seja apresentado um roteiro de entrevistas semiestruturado e para que sejam completadas as frases do Jogo de Sentenças Incompletas, que dizem respeito a temáticas relacionadas a adolescência, família, risco e proteção e a prática docente junto ao público adolescente. Quaisquer dúvidas ou questionamentos poderão ser acolhidos e respondidos antes durante ou após esse encontro.

As informações serão gravadas em áudio, o que inclui, como primeira ação, a leitura deste termo na sua presença, seguida de seu consentimento verbal (“aceito participar”), antes da aplicação de quaisquer dos procedimentos descritos acima. Estes áudios serão escutados e transcritos apenas pelo pesquisador, sendo utilizados somente para a coleta e análise de dados desta pesquisa. Após a utilização dos registros gravados, estes serão guardados pelo pesquisador responsável, em uma pasta protegida, armazenados em um único computador, com um antivírus ativo durante todo o período em que estiverem sob seus cuidados. Por um período de 5 anos após a conclusão desta pesquisa, como prevê o art. 28 da Resolução nº 510/2016. Passado este período, todo o material será deletado.

Esta pesquisa adota também procedimentos que obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos previstos para a pesquisa são mínimos uma vez que ela trará em sua coleta de informações instrumentos que preservam a autonomia dos participantes nas respostas e tratam de temáticas do cotidiano.

Para participar deste estudo é necessário que você seja professor ou professora de uma escola pública previamente contatada pelo pesquisador, ter lecionado ou estar lecionando para adolescentes vinculados a esta instituição de ensino. Você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem que seja necessário se justificar ou explicar os motivos.

A participação é voluntária, isso quer dizer que não haverá qualquer remuneração ou ganho material se você decidir participar, por outro lado, também não haverá qualquer custo material para você. A recusa em participar não trará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido pelo pesquisador responsável ou pela escola. Você tem direito a procurar indenização conforme os termos da Lei, como previsto nas resoluções CNS 466/12 e 510/16. E você pode ter acesso a esse Consentimento Livre Esclarecido e aos resultados da pesquisa sempre que solicitar. O nº do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é desta pesquisa é: 43536821.6.0000.5690.

Os possíveis riscos desta pesquisa podem aparecer como uma inibição ou desconforto na presença online com o pesquisador, no contato com os temas abordados no instrumento – que são todos do seu cotidiano, mas podem trazer algumas reflexões mais profundas -. Como benefício indireto você terá a possibilidade de contribuir para um estudo destinado a produção de conhecimento sobre o “ser adolescente” na relação com a família e a escola, e ampliar as formas com que a Psicologia pode contribuir nestes contextos. Caso tenha interesse, os resultados gerais do estudo poderão ser apresentados a você após sua conclusão, mediante a um novo encontro. Não estão previstos benefícios diretos.

O pesquisador responsável irá tratar a sua identidade com sigilo e privacidade. Não haverá divulgação de material que identifique você, como nome, documentos ou endereço. Não foi

feito uso de listas que identifiquem você, nem será permitida a visualização dos seus dados ou contato por terceiros. Este termo de consentimento será enviado a você por meio de um único endereço de e-mail, o mesmo que consta na penúltima linha deste documento, e terá como destino apenas o endereço de e-mail fornecido por você em nosso primeiro contato, devendo ser arquivado para consultas, se necessário. Caso não possua um endereço de e-mail, este termo também poderá ser enviado via whatsapp seguindo as mesmas normas mencionadas acima.

Você tem direito à assistência integral e gratuita durante e após a pesquisa, por meio de atendimento psicológico oferecido pelo pesquisador, em modalidade on line, se algum evento aversivo for desencadeado pela participação na pesquisa.

Tendo conhecimento disso, declaro que fui informado (a) de maneira clara e detalhada dos objetivos e aceito participar do estudo “Adolescência, família e escola: transições ecológicas, risco e proteção nos processos de desenvolvimento adolescente”. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo e que receberei uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Cuiabá, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a)
participante (será
substituída pelo aceite em
participar gravado)

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas, necessidade de ter informações ou fazer denúncias quanto à sua participação na pesquisa e obter dados quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Humanidades/UFMT (CEP-Humanidades/UFMT) que tem o objetivo de salvaguardar os aspectos éticos da pesquisa: CEP-Humanidades/UFMT

Avenida Fernando Correa da Costa, 2367– Instituto de Educação – Térreo - Sala 102 Cidade Universitária – 78060-900 – Cuiabá/ MT Tel.: (65) 3615-8935

E-mail: cephumanas@ufmt.br ou cephumanas@gmail.com

Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 14h às 16h

Para entrar em contato com o pesquisador responsável:

Luiz Otavio do Prado

Fone: (65) 981477889

E-mail: luiz.ofap@gmail.com

Residente na cidade de Cuiabá – Mato Grosso