

ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADES SOCIAIS NA REGULARIZAÇÃO DE FLUXO: DESVELAMENTOS SOBRE O SENTIDO DO APRENDER NO ESPAÇO ESCOLAR

Lucielma Moreira da Silva ¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever as percepções de adolescentes na Regularização de Fluxo, em contexto de vulnerabilidades sociais, sobre o sentido do aprender na escola. A investigação ocorreu através da abordagem qualitativa, do tipo descritiva, com base em um roteiro de entrevista semiestruturada e um questionário sociodemográfico familiar. Buscou-se aportes teóricos em ABRAMOVAY (2015); ARROYO (2014); BRONFENBRENNER (2011); (DESSEN, POLONIA, 2019); KOLLER (2014); LIBÂNEO (2012). Os resultados obtidos revelaram a escola como pilar de apoio importante para os adolescentes, tanto no desenvolvimento individual como na vida escolar, o qual incentiva-os a valorizar seu processo escolar, com a perspectiva de construção de um projeto futuro através dos estudos. Constatou-se, que no contexto de vulnerabilidades sociais vivenciadas por esses jovens, a escola é vista como um espaço de aprendizagem, como também protetivo e de ascensão social.

Palavras-chave: Escola. Adolescentes em atraso escolar. Vulnerabilidades sociais.

¹ Lucielma Moreira da Silva – Mestre em Família na Sociedade Contemporânea- UCSAL, Especialização em Gestão e Coordenação Educacional- FACCEBA, Especialização em Psicopedagogia e Supervisão Escolar-UCAM e Graduação em Pedagogia - UNEB. Lucineew@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to describe the perceptions of adolescents in the Regularization of Flow, in the context of social vulnerabilities, about the meaning of learning at school. The investigation took place through a qualitative approach, of the descriptive type, based on a semi-structured interview script and a family sociodemographic questionnaire. Theoretical contributions were sought in ARROYO (2014), BRONFENBRENNER (1996), LIBÂNEO (2012), KOLLER (2014), ABRAMOVAY (2015). The results obtained revealed the school as an important pillar of support for adolescents, both in individual development and in school life, which encourages them to value their school process, with the perspective of building a future project through studies. It was found that in the context of social vulnerabilities experienced by these young people, the school is seen as a learning space, as well as protective and social ascension.

Keywords: School. Adolescents who are late in school. Social vulnerabilities

1. INTRODUÇÃO

No âmbito educacional é latente o descompasso entre idade do aluno e o ano de escolarização. De acordo com a legislação brasileira, que organiza a oferta de ensino no país, a Lei 9.394/1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o adolescente deve estar matriculado no Ensino Médio. No entanto, essa não é a trajetória de muitos estudantes brasileiros, a qual se reflete em problemas, que vão se acumulando ao longo de toda a formação escolar desses adolescentes.

De acordo com o mais recente Censo Escolar (2019), o atraso escolar, encontra-se no ano de 2019 numa taxa de 16,2%, de distorção, somente para o Ensino Fundamental. Esses dados revelam que, os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm dois ou mais anos de defasagem escolar, e muitos não conseguem concluir os estudos na idade certa, ou seja, no tempo regular obrigatório (INEP, 2019).

Segundo dados da UNICEF (2018), se os jovens já estão atrasados no Ensino Fundamental, quando chegam ao Ensino Médio às chances de permanecerem defasados e decidirem sair é muito maior. É uma situação que pode ter consequências no desenvolvimento social, na autoestima, podendo levar a uma baixa expectativa de mobilidade social e outros aspectos da vida em sociedade (UNICEF, 2018). Assim, neste estudo entende-se, que os adolescentes devem ser compreendidos no contexto da sociedade em que estão inseridos. (BOCK, 2004; SALLES, 2005; CERQUEIRA- SANTOS; NETO; KOLLER, 2014; CARRERA; FREITAS, 2018).

Como também considera-se, o ambiente escolar, como instituição social, que tem como função a socialização do saber sistematizado e diversificado, da aprendizagem e da inserção crítica e atuante da pessoa na sociedade (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Desse modo a escola é vista aqui, como uma instituição promotora de aprendizagem, desenvolvimento e ampliação das possibilidades de inserção no mundo (DESSEN; POLÔNIA, 2007; OLIVEIRA; MARINHO- ARAÚJO, 2010).

Dessa forma, a presente pesquisa objetivou descrever as percepções de adolescentes da Regularização de Fluxo em contexto de vulnerabilidades sociais, sobre o sentido do aprender na escola. Reitera-se, assim, que o objeto deste estudo dialoga com fatores de vulnerabilidades sociais, na perspectiva de: pobreza, violência social, repetência e defasagem escolar.

O artigo está dividido em cinco seções: Inicialmente com a Introdução, na segunda seção são realizadas as discussões sobre Adolescências em Contexto de Vulnerabilidades sociais, com foco na defasagem escolar; na terceira seção, são expostos os procedimentos metodológicos realizados; na quarta, são apresentados os principais resultados e discussões, e por última, as considerações finais deste estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ADOLESCÊNCIAS EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADES SOCIAIS

Na presente seção foi adotada uma visão que compreende o indivíduo como concreto, mediado pelo social, mutável, que sofre influências e é influenciado, compreendido

dentro de seus contextos sociais, relações e interações (AGUIAR, BOCK; OZELLA, 2002; BRONFENBRENNER; 2011).

Os adolescentes como sujeitos de direitos, visão que passou a ser elaborada em âmbito nacional e internacional, rompeu com os paradigmas sociais e marcos legais estigmatizantes e punitivos postos para este segmento. O trato com esses indivíduos passa a exigir uma lei adequada a essa nova forma de percebê-los e ouvi-los, que se baseou nos princípios da dignidade, da igualdade de direitos e de respeito às diferenças, ou seja, significou estender a eles, o direito a ter direitos.

Assim, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, as pessoas entre os 12 e 18 anos de idade foram reconhecidos legalmente, como titulares de cidadania, dado a sua condição de pessoa em desenvolvimento peculiar, independente de sua condição social. Esse estatuto legal também atribuiu à família, à sociedade e o Estado, o dever de assegurar ao adolescente a proteção integral (BRASIL, 1990; CARRERA; LIMA, 2017).

No entanto no caminhar das políticas sociais no Brasil, apesar dos progressos observados quanto ao reconhecimento da cidadania de crianças e adolescentes nas últimas décadas. A situação imposta aos adolescentes oriundos de classes com menos recursos financeiros, que representa uma grande parte da população de adolescentes brasileiros, ainda é a de vulnerabilidade social, perante intervenções públicas pouco efetivas. Tal situação tem sido remediada por políticas compensatórias e de matriz assistencial. Desse modo, a vulnerabilidade é caracterizada pelo contexto e ações sociais frágeis, que atinge estes adolescentes nos seus direitos básicos (SPOSATI; 2011; CARRERA; LIMA, 2017).

Conforme divulgado no Atlas da Violência (2018) a situação de risco social da população juvenil brasileira agravou-se em termos de violência social, situação que expõe os jovens mais vulneráveis a rota da evasão escolar e a baixa perspectiva de um projeto de vida (IPEA, 2018). Dessa forma, esse segmento encontra-se mais suscetível à exclusão social, como aborda Alcântara, Petrini e Santos (2016):

“em certos extratos da população, ser jovem no Brasil significa estar exposto ao maior risco de sofrer certos eventos como bullying, assédio sexual e morte violenta. No entanto, o jovem não apenas está mais vulnerável, mas se envolve com maior frequência a práticas antissociais e demonstra menor interesse pela escola e pelo trabalho como espaço de formação.” (ALCÂNTARA; PETRINI; SANTOS, 2016, p. 175)

Tal cenário social está mais associado a populações em contextos de vida vulnerável. Conforme Sposati (2011) essa exclusão social é a negação da cidadania para essas populações. Desse modo, é necessário reconhecer que as carências ultrapassam questões de bens materiais, é preciso ampliar o olhar para as características que as tornam fragilizadas (SPOSATI; 2011). Bronfenbrenner (1996; 2011) distingue três tipos de características pessoais atuantes no desenvolvimento, devido à sua capacidade para influenciar os processos proximais, independente de qualquer situação social, aqui destaca-se, a característica de força, por estar relacionada às diferenças de temperamento, motivação, persistência. (BRONFENBRENNER; 2011).

Nessa perspectiva, diante destes contextos vulneráveis que requerem mais atenção, é importante salientar que, na direção contrária da vulnerabilidade social, como referência única de riscos, outros autores como, Castro e Abramovay (2004) recorrem ao conceito de vulnerabilidade no sentido de identificar resistências e potencialidades, pessoais, ante situações socialmente negativas. Nesta perspectiva, percebe-se a ideia de vulnerabilidades positivas, quando se aprende a lidar com os riscos e adversidades de forma inovadora, que possibilitem ao indivíduo mudanças e engajamentos positivos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2004).

2.2 ADOLESCÊNCIA PERÍODO PECULIAR DE DESENVOLVIMENTO

A adolescência caracteriza-se por um período, que evoca por mais independência e autonomia na construção de suas subjetividades e características biopsicossociais (SALLES, 2005; FROTA, 2007). No percurso desse processo, as transformações na fase puberal são evidentes, porém os aspectos sociopsicológicos, cognitivos e as perspectivas sobre a vida são fundamentais para definir esta fase em processos únicos (CERQUEIRA- SANTOS; NETO; KOLLER, 2014).

A Psicologia do Desenvolvimento que regulamentou uma visão naturalizada da adolescência, através da universalidade, repetição e a previsibilidade do curso de vida, modifica-se para abranger novas manifestações na área do desenvolvimento (AGUIAR; BOCK, OZELLA, 2002; CERQUEIRA- SANTOS; NETO; KOLLER, 2014; KUBLIKOWSKI, 2018).

Segundo Carrera e Freitas (2018, p.368), “na perspectiva de um fenômeno natural, a adolescência é vista como um processo genérico [...] de modo a demarcar a transição da infância para vida adulta a partir da maturidade reprodutiva”. Desse modo, pode-se dizer que as concepções tradicionais de adolescência com base somente em aspectos biológicos, proporcionaram um conhecimento insatisfatório sobre esta fase da vida, como produto entrelaçado socialmente (AGUIAR; BOCK, OZELLA, 2002; SALLES, 2005; TOMIO, 2009; CARRERA; FREITAS, 2018).

Entende-se neste estudo, que os adolescentes devem ser compreendidos no contexto da sociedade em que estão inseridos. Dessa forma, reconhece-se que as características físicas e biológicas devem ser consideradas, enquanto marcas de transição entre a vida infantil e a adulta, entretanto, a adolescência deve ser concebida para além do critério biofísico, mas a partir de uma perspectiva de um evento humano dinâmico, imbricado numa dimensão socioeconômica, política, psicológica e geográfica (BOCK, 2004; SALLES, 2005; CERQUEIRA-SANTOS; NETO; KOLLER, 2014; CARRERA; FREITAS, 2018).

Ao supor uma igualdade de oportunidades e desenvolvimento entre os adolescentes, legitimam-se as desigualdades que se apresentam nas relações sociais (AGUIAR; BOCK, OZELLA, 2002; CERQUEIRA-SANTOS; NETO; KOLLER, 2014). De fato, a definição do que seja adolescência não é fácil, devido às transformações atuais do curso de vida. Assim sendo, não se pode falar de uma adolescência, visto que não consiste de um fenômeno sem implicações sociais. (BOCK, 2004; CERQUEIRA-SANTOS; NETO; KOLLER, 2014).

Por este viés, acredita-se assim como Carrera e Freitas (2018, p. 369) que “há mais precisão no uso do termo “adolescências” do que adolescência. Haja vista, as marcas que a sociedade em movimento particulariza no mundo social e individual”. Diante disso, Moreira, Fornasier e Rabinovich (2018, p.24) também pontuam que “no cenário contemporâneo há adolescências divergentes para jovens de família mais abastadas e as mais pauperizadas,[...]”

De acordo com o pensamento de Vigotski (1991, p. 15), o desenvolvimento humano se processa nas condições sociais de vida historicamente sistematizadas. (VIGOTSKI, 1991; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010). Entendimento também de Aguiar, Bock e Ozella (2002), autores que na contemporaneidade, seguiram o pensamento de Vigotsky, no qual destacam a adolescência, como uma categoria

construída socialmente de acordo com suas demandas sociais e subjetivas, ou seja, como um período que não pode ser compreendido longe dos vínculos e relações sociais dos adolescentes (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2002).

Segundo a Epistemologia Genética de Jean Piaget é durante a adolescência que se desenvolvem as habilidades cognitivas, que tornam os indivíduos capazes de pensar de forma abstrata, capazes de desenvolver teorias hipotético- dedutivas. São essas novas habilidades que fazem os jovens começarem a refletir sobre si mesmos e sobre os outros, em termos abstratos. No entanto para Vigotski, o desenvolvimento se dá através das interações sociais em que o indivíduo está inserido. (VIGOTSKI, 2001; TOMIO; FACCI, 2009; VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010). Assim, depois da família, é na escola que acontecem as interações com o conhecimento sistematizado culturalmente, com o outro em sua diversidade, e o ambiente. (DESSEN; POLONIA, 2019).

2.3 VULNERABILIDADE SOCIAL NA ESCOLA: ADOLESCENTES E A DEFASAGEM ESCOLAR

A educação está enraizada de concepções e finalidades, que perpassam nas dimensões históricas, sociopolíticas, econômicas, culturais e filosóficas em um dado momento histórico-social. Nestas construções no processo educativo, a democratização da educação permitiu novas perspectivas aos indivíduos. No entanto, não teve um olhar para as trajetórias diversificadas do seu público (ARROYO, 2014; ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015)

Para tanto, faz-se necessário destacar que até a década de 80 do século XX, a escola foi muito influenciada pela Sociologia da Reprodução, em particular a de Bourdieu. Ainda hoje, permanecem influentes as explicações das dificuldades escolares dos alunos pela referência à família e o meio social do indivíduo. De acordo com esse modelo sociológico, o que acontece na escola depende do capital cultural e do habitus dos alunos, configurando-se uma relação de violência simbólica, que reproduz o sistema de relações desiguais no campo das relações de classe e poder. (BOURDIEU; TRAD, 2018).

Assim procedendo à escola estigmatiza o próprio aluno e seu grupo familiar com uma visão determinista, que se arrasta ao longo dos tempos, perpetuando o descrédito do protagonismo em relação aos educandos mais vulneráveis, sem considerar que esse

espaço deve ser compreendido com base na sua evolução sócio - histórica (PATTO, 1988; PEREZ; 2013). Nesta visão de desvalorização, muitos professores propagam relações pedagógicas idealizadas, incompatível com a realidade individual e cultural da maioria de seus estudantes. O resultado dessa inadequação pode refletir nos altos índices de fracasso escolar, longo no início do processo de escolarização (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSHI, 2012; ARROYO, 2014; ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015).

Esta visão, que desacredita os educandos como protagonistas se propaga como um dos problemas mais sérios, que vem ocorrendo no sistema escolar brasileiro. Ao longo de décadas, o Brasil ainda apresenta elevados problemas no campo educacional. No que condiz ao fluxo escolar, constata-se altos índices de reprovação escolar e defasagem idade ano, em tempos de reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Particularmente para as camadas mais pobres da população, em que a vulnerabilidade à repetência, acaba sendo mais suscetível, devido às dificuldades das condições socioeconômicas (ALVES, ORTIGÃO; FRANCO 2007; ARROYO, 2014).

De fato, como afirma Arroyo (2014) às estatísticas revelam que no sistema brasileiro a defasagem ainda é muito alta. Neste viés, de discussão, é importante dizer que o atraso escolar abre portas para o abandono escolar, como também para caminhos mais vulneráveis como a violência social e baixa autoestima. No bojo deste processo, ressalta-se que, nos últimos anos, projetos para acelerar a aprendizagem do aluno e colocá-lo no período correspondente a sua idade, vêm sendo implantados no ensino público em diversos estados brasileiros (PARENTE; HUCK, 2004).

Como dispositivos compensatórios estes programas foram planejados para o combate do fracasso escolar e reinserção de alunos em defasagem escolar, no ano regular de escolarização (GENTILI, 2011). O objetivo principal das estratégias de correção fluxo no ensino fundamental, vigentes no Brasil, é de proporcionar a equivalência entre a idade e o ano de escolarização e uma educação pública inclusiva. (PARENTE; LUCK, 2004).

No entanto, Oliveira e Araújo (2005) chamam a atenção dentro destas políticas, para os Ciclos de aprendizagem, com a aprovação automática e aceleração da aprendizagem, com o intuito de evitar os mecanismos de reprovação e enaltecer os índices de produtividade do sistema educacional. O que de certo modo, favorecem o

mascamamento de complexos problemas educacionais, entre eles, a falta de qualidade nos processos educacionais e o aumento da reprovação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Uma visão reducionista de custos, que desconsidera nas palavras de Arroyo (2014) a diversidade dos tempos mentais, culturais e sociais (ARROYO, 2014).

Dessa forma, as classes de aceleração surgem como estratégia legitimadas de correção de fluxo escolar, como tentativa de combate à repetência escolar. O artigo 24, inciso V da LDBEN (1996), respalda legalmente uma proposta pedagógica de Aceleração, quando estabelece que um dos critérios da verificação do rendimento escolar, é a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. Prado (2000, p.51) destacou que “o maior desafio da política governamental era quebrar a “cultura da repetência”, visando a efetiva correção de fluxo escolar e conseqüentemente a eliminação da defasagem idade/ ano e de todos os problemas derivados” (PRADO, 2000).

A esse respeito, é importante considerar, o que para Gentili (2011), é a escolarização em massa, dentro do jogo neoliberal, sem qualquer tipo de qualidade para os interesses sociais, em que capital e trabalho, subordina a educação aos interesses do mercado. Neste caminhar os professores são postos à margem, dos discursos sobre as políticas públicas e dos projetos educacionais centrados na questão das relações entre pobreza e escola (GENTILI, 2011).

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Optou-se pela pesquisa qualitativa- descritiva, porque conforme Deslendes e colaboradores (2013), a abordagem qualitativa favorece a compreensão dos fenômenos sociais, a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos e implicados na situação em estudo (DESLENDES, et al., 2013). Participaram do estudo 8 adolescentes de baixa renda, em uma Escola pública na cidade de Salvador/ BA, de Ensino Fundamental –I, em turma de Regularização de Fluxo/ Aceleração de Aprendizagem, constituída por adolescentes em distorção idade ano e multirrepetentes, que vivem num contexto de vulnerabilidade, tanto social como familiar.

Para realização da pesquisa foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados um questionário sociodemográfico familiar e uma entrevista semiestruturada com um roteiro com questões abertas, construído com base na revisão de literatura sobre a temática investigada, composto por questões abertas, que abordaram aspectos relacionados às concepções sobre escola, os seus elementos contextuais e psicossociais, considerados dificultadores e facilitadores pelos participantes-adolescentes. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas de acordo com as etapas da Análise de Conteúdo Temática (DESLENDES, et al., 2013).

Como os documentos utilizados na análise dos dados se referem às transcrições das entrevistas, optou-se pela análise Temática Categorial que é caracterizada pela contagem de um ou vários temas ou itens de significação (BARDIN, 2011). Nesse viés, os depoimentos dos sujeitos foram classificados em categorias visando uma análise fidedigna a fala dos entrevistados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos que se apresentam descrevem a escola como rede promotora de apoio, incentivo, proteção e de envolvimento no desempenho escolar. Na categoria Escola como espaço de proteção, apresentam-se as percepções dos adolescentes-participantes sobre a escola como um microsistema protetor de desenvolvimento humano. Partindo-se da questão “Como você descreve o seu ambiente escolar?”, a escola é descrita como um local onde é para Estudar e aprender.

Para tanto, segue a fala de alguns adolescentes: “ Ela me protege da violência. Um lugar para proteger, os adolescentes dos perigos para não acontecer essas coisas erradas, violência” (RAVENA). “Eu acho que a escola dá para ensinar, aprender mais sobre estudar e para me proteger da violência, para a gente não ficar neste mundo (BELLA). “Eu acho que na escola, eu estou seguro [...] de violência, de ser assaltado, de ser roubado, ou se não de ter uma briga, ou de ter alguma coisa, a escola é um lugar seguro, protege” (WOLVERINE). “O papel da escola é para você estudar, ser alguém [...] não se envolver nestas coisas de drogas e violência, ajudar a família a ser alguma coisa na vida do que ficar por aí, nestas drogas e violências pelo que tem na rua” (ELEVEN). Embora estes participantes considerem a escola um local de

aprendizado, há uma intensidade nas falas, ao referir-se à escola como um ambiente protetivo.

É necessário ressaltar o aspecto da violência social, que aparece no discurso de todos os adolescentes. A relação com a escola é considerada boa para a maioria dos adolescentes, porém em alguns relatos, os participantes parecem reproduzir a preocupação da família em relação à violência e assim, enxergam a escola como um meio de proteção. Sobre a escola todos os adolescentes se sentem seguros nesse ambiente, comparando a insegurança fora dos muros da escola. É importante salientar, que Bronfenbrenner (1996) trata da necessidade de uma intenção maior das escolas com experiências de cuidados humanizados. É notório que a instituição escolar demarca um lugar de proteção para esses adolescentes, a qual parece se vincular a imagem de superação/ rompimento do contexto vulnerável.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o potencial desenvolvimental dos ambientes aumenta quando há informações disponíveis de um ambiente sobre o outro. Pode-se, assim, inferir que práticas educativas, ou seja, o orientar e ensinar, bem estabelecidos e compartilhados com a família, evidentemente reverberam na vida escolar dos filhos/ estudantes adolescentes. Ao descreverem a vida na escola, os adolescentes enfatizam bom relacionamento com os professores/ gestores e o apoio destes nos estudos, assim como há uma ênfase na perspectiva de futuro depositada na instituição escolar. “[...] essa escola é muito boa, é o aprendizado, é muito bom pela diretora e a professora e para mim é ótima ficar nesta escola” (ELEVEN). Ao discorrer sobre os elementos que constituem o microsistema, Bronfenbrenner (2011) destaca a importância das relações interpessoais como contextos do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011).

Como coloca Behrens (2013, p.74) “o educador progressista respeita os alunos e acredita que são capazes de construir suas próprias histórias, a fazer escolhas e trilhar caminhos reflexivos”. Assim, para Freire (1992, p. 81) “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico”. Entendimento perceptível nas falas dos pesquisados, ao referir-se ao tratamento agradável do professor para com o aluno. “Eu recebo da minha professora [...] apoio dela para eu ser alguma coisa quando crescer e ser algo quando crescer, para quando eu crescer ser alguém e não ficar aí pela rua nas drogas, brigas e essas coisas assim” (ELEVEN). Desse modo, concebe-se a importância da

escola como espaço de escuta humana de alunos reais, com trajetórias humanas diversificadas (ARROYO, 2014).

Na categoria Escola como mecanismo de ascensão social, a grande parte dos entrevistados, revelou desejo em fazer uma faculdade com objetivo de conseguir um emprego. Ficou evidente nos relatos que a adolescência constitui-se um período de grande expectativa perante o futuro. Segue alguma falas: “Ser médico, mas para eu ser, eu preciso estudar muito, fazer faculdade, focar nos meus estudos”(MORDEKAY). “Eu imagino um futuro melhor para mim se eu estudar bastante, e ser alguém na vida e eu imagino que eu quero é fazer, ah ! formar, é curso de Medicina, para ser médica e ser enfermeira de animais”(ELEVEN). O desejo de alcançar uma condição de status, independência que vá além da condição de suas famílias, pode ser visto como um fator que motiva estes jovens, e o estudo lhes proporciona pensar e buscar esta possibilidade. O contexto para Bronfenbrenner (2011) influencia diretamente no comportamento e expectativas da pessoa, com relação aos estudos e à inserção dentro da classe social.

Os entrevistados entendem a escola como provedora de possibilidades de realizações. Dessa forma, a instituição escolar precisa oportunizar aos adolescentes o exercício da troca de conhecimentos, afetividade, criatividade, criticidade, espontaneidade, ampliação da visão de mundo e de perspectivas de interação social com o intuito de desenvolver sua capacidade autorreflexiva e autocrítica, como instrumento de prevenção em situações de adversidade sociais (OUTEIRAL, 2005, FREIRE, 2011).

Assim, as características de força, presentes na teoria de Bronfenbrenner (1996), relacionadas à motivação foram constatadas na presente análise, na qual ficou evidente o interesse do adolescente e incentivo da família pelos estudos com a expectativa de um futuro emprego. Diante destes depoimentos, fica evidenciado que as influências bidirecionais entre a pessoa e os contextos, sistemas ideológicos de crenças e valores, políticas públicas, família de origem e disponibilidade de recursos e oportunidades, devem ser considerados ao longo do tempo (BRONFENBRENNER, 1996; SENNA; DESSEN, 2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, considera-se que a escola é um lugar onde a aprendizagem se efetiva e também é um recurso de apoio social protetivo e de perspectiva de crescimento. Verificou-se que, os participantes confiam à instituição escolar a responsabilidade de garantir a aprendizagem. Isso porque, a escola é considerada um espaço para formação e projeção social. Como também um meio de acolhimento, que pode protegê-los das condições contextuais sociais adversas. Foi possível perceber que esses jovens são otimistas e confiantes em relação à escola. Para eles é o lugar onde constroem, redes relacionais com seus iguais e com o adulto/ educador-referência, assim como também depositam expectativas em projetos futuros, ou seja, como meio de conseguir um futuro profissional.

Assim, as características de força, presentes na teoria de Bronfenbrenner (1996), relacionadas à motivação foram constatadas na presente análise, na qual ficou evidente o interesse dos adolescentes e das famílias pelos estudos com a expectativa de um futuro emprego. Foi unanimidade, entre os entrevistados, que o ponto positivo da referida instituição é o apoio dos professores, através do estímulo aos estudos e de certo modo, a sensação de proteção que é transmitida através das palavras afetuosas e de incentivo.

Ficou evidente que o envolvimento da professora, demonstrando interesse com os estudos dos alunos/ adolescentes e preocupação com o futuro deles, é bastante significativo para os participantes, pois na visão desses jovens, o professor/a demonstra um comprometimento com a função que desempenha. A postura desse profissional educador, frente às expectativas com o futuro do adolescente, assim como a sensação de proteção no espaço escolar, foi avaliada como um elemento facilitador e impulsionador para o desempenho escolar.

Os aspectos evidenciados até aqui, indicam que uma alteração exitosa do esgarçamento educacional, que leve os alunos a concluírem seus estudos, em tempo adequado à faixa etária, não se efetivará somente com acesso à educação ou com mudanças na legislação educacional. Faz-se necessário uma escola, que possibilite uma prática reflexiva do que é real e necessário no contexto de seus pares, em busca da efetivação do direito a qualidade da educação. Para tanto, considera-se o quanto

são importantes políticas sociais que garantam a permanência do adolescente no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO; WASELFISZ. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam ? Brasília- DF. Flacso.- Brasil, OEI, MEC. 2015.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In*: A. M. B. BOCK.; M. G. M. GONÇALVES e O. FURTADO. (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

ALCÂNTARA, M. A. R.; PETRINI, G.; FERREIRA- SANTOS.; J .E. Jovens projetando o futuro: relações intergeracionais e temporalidade. *In*: CARVALHO.; et al. (org.).**Inclusão social em tempos de violência**: o lugar da escola e da família. Feira de Santana: UEFS Editora, v.1 p. 173- 189, 2016

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4 ed. Lisboa – Portugal, 2011.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 set. 2019.

BOURDIEU, P. **Conceitos fundamentais**. GRENFELL, M. (ed.). Fábio Ribeiro. (tradução). Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2018.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ, 6.ed. Vozes, 2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução: M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano. In: BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARRERA, G. O.; FREITAS, J. M. Adolescências e privação de liberdade: antagonismos de um encontro impositivo *In*: MOREIRA, L.V. C.; RABINOVICH, E. P.; FORNASIER, R.C (org.). **Adolescentes & Adolescências: família, escola e sociedade**. Curitiba: CRV, 2018, cap. 16, p. 357-375. (Coleção Família e desenvolvimento humano, v.1)

CARRERA, G. O.; LIMA, I. M. S. O. Família como trincheira: proteção social das novas gerações. *In*: **Pais, avós e relacionamentos intergeracionais na família contemporânea**. MOREIRA, L.V de C.; RABINOVICH, E. P.; RAMOS, M. N (org.). Curitiba: CRV, 2017, cap. 2, p. 41-58.

CASTRO, M; ABRAMOVAY, M. **Juventudes no Brasil: vulnerabilidades negativas e positivas**. *In*: I CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO AMERICANA de POPULAÇÃO. Caxambu: ALAP, set, 2004.

CERQUEIRA-SANTOS, E.; NETO, O. C. de M.; KOLLER, S. H. Adolescentes e adolescências. *In*: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (org.). **Trabalhando com os adolescentes – teoria e intervenção psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap. 1. Disponível em https://www.larpsi.com.br/media/mconnectupload_files/c/a/cap_657.pdf Acesso: 04 nov. 2019.

DESLENDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A **Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> Acesso em: 12 de ago. 2019. FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e da adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n.1, p. 144-157, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a13.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2019.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 18 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019**. Notas estatísticas. DEED. Brasília- DF. INEP/MEC 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0> Acesso: 20 mar. 2020.

IPEA. **Atlas da violência 2018**. Fórum brasileiro de segurança pública. Brasil: IPEA e FBSP. Rio de Janeiro, jun, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432 Acesso em: 20 mar. 2020.

KUBLIKOWSKI, I. Adolescência estendida ou adultez emergente? A passagem para a vida adulta e o ciclo vital da família. *In: Adolescentes & Adolescências: família, escola e sociedade*. M. L. V. de C. RABINOVICH, E. P. FORNASIER, R. C. (org.). Curitiba: CRV, 2018. cap. 5, p. 145-165. (Coleção família em desenvolvimento, v.1).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F ; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, 10 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, L.V de C.; RABINOVIC, E. P.; FORNASIER, R. C. Adolescentes e suas adolescências. *In: Adolescentes & Adolescências: família, escola e sociedade*. M. L. V. de C. RABINOVICH, E. P. FORNASIER, R. C. (org.). Cap. 1. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção família em desenvolvimento, v.1).

OLIVEIRA, R. P., ARAÚJO, G. C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação. n. 28, jan/fev/mar/abr, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf> Acesso em: 17 de mar de 2020.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO – ARAÚJO, C. M. A relação família escola: intersecções e desafios. **Estudos da psicologia**. Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000100012&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 16 abr. 2019.

OUTEIRAL, J. CLEON, C. **O mal estar na escola**. 2 ed. Revinter. Rio de Janeiro, 2005.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cad. de Pesquisa**, São Paulo. v. 65, 72-77. mai. 1988.

PARENTE, M. M de A. HUCK. H. **Mecanismos e experiências de correção de fluxo**. IPEA. Brasília, jul. 2004. ISSN14154765.

PRADO, I. G. D de A. **LDB e políticas de correção de fluxo**. Em Aberto, Brasília, v.17,n.71, p.4-56, jan, 2000. Disponível em: [file:///C:/Users/PROFESSOR/Downloads/2620-Texto%20do%20artigo-2589-1-10-20190822%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/PROFESSOR/Downloads/2620-Texto%20do%20artigo-2589-1-10-20190822%20(3).pdf) Acesso em: 20 set. 2019.

SALLES, L.M.F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**. Campinas, n. 22, v.1, p. 33-41. jan./mar, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2005000100005&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 15 de jan. 2020.

SENNÁ, S. R.; DESSEN, M. A. Contribuições das teorias de Desenvolvimento Humano para a concepção contemporânea da Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.28, n.1, p.101-108, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13.pdf> Acesso em: 16 out. 2019.

PEREZ. M. C. A. **Família e escola na contemporaneidade**: fenômeno social. UNESP. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. BAURU. SÃO PAULO, 2013.

SPOSATI, A. **Tendências latino-americanas da política social pública do século XXI**. R. Katal. Florianópolis, v.14, n.1, p. 104-115, jan./jun 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a12.pdf> Acesso em: 17 jan. 2019.

TOMIO, N. A. O. ; M. G. D. FACCI. **Adolescência**: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. Revista Teoria e Prática da Educação, v.12, n.1, p. 88-99, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14059> Acesso: 20 set. 2019.

UNICEF. **Panorama da distorção idade série no Brasil**. Brasília /DF. Escritório da UNICEF no Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil> Acesso 18 jul 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução. NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. tradução de Maria da Pena Villa Lobos. VIGOTSKI, São Paulo: ícone, 2010.