

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

LUCIENE DOS SANTOS CAMARGO

**CONCEPÇÕES DE ADOLESCENTES SOBRE A ESCOLA:
DO RISCO À PROTEÇÃO**

PRESIDENTE PRUDENTE
2009

LUCIENE DOS SANTOS CAMARGO

**CONCEPÇÕES DE ADOLESCENTES SOBRE A ESCOLA:
DO RISCO À PROTEÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, campus de Presidente Prudente/SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos formativos, diferença e valores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Renata Maria Coimbra Libório.

PRESIDENTE PRUDENTE
2009

Camargo, Luciene dos Santos.
C179c Concepções de adolescentes sobre a escola : do risco à proteção
/ Luciene dos Santos Camargo. - Presidente Prudente : [s.n], 2009
161 f.l

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia

Orientador: Renata Maria Coimbra Libório

Banca: Ângela Elizabeth Lapa Coêlho, Maria de Fátima Salum
Moreira

Inclui bibliografia

1. Adolescência. 2. Risco e proteção. 3. Escola. I. Autor. II. Título.
III. Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD(18.ed.) 370

Ao Vinícius, Guilherme e Maria Rita, meus amados filhos, motivação de minha existência...

Ao Saulo, meu esposo, amigo e confidente, pelo apoio, amor e compreensão sem limites, sem ele não teria conseguido chegar até aqui...

Dedico este trabalho, com muito amor, a vocês, minha família, fator de proteção em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho quero deixar registrada minha gratidão e apreço a todos que, direta ou indiretamente, participaram significativamente desta minha conquista.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela força, equilíbrio, luz e guia nos momentos de fraqueza e angústia, que não foram poucos;

Ao meu esposo Saulo e meus filhos Vinícius, Guilherme e Maria Rita com todo amor e carinho, pelo apoio e suporte emocional;

À minha querida amiga e orientadora Prof^a Dr^a Renata Maria Coimbra Libório, com muito amor e carinho, pela sua presença marcante em toda minha trajetória acadêmica desde meu ingresso na graduação até o presente momento, pelo carinho, atenção e compromisso, pelos muitos momentos de escuta e compreensão com relação às minhas dificuldades, que não foram poucas. Enfim, por acreditar na minha capacidade e me ajudar a crescer enquanto pessoa e pesquisadora;

Aos adolescentes participantes da pesquisa que se disponibilizaram a responder o questionário e, especialmente aos que enriqueceram esta pesquisa com suas falas e desabafos; sem vocês, este trabalho não seria possível;

À Prof^a Dr^a Maria de Fátima Salum Moreira que sempre me incentivou e acreditou nas minhas potencialidades, que me ensinou muito sobre a vida, em todos os sentidos, agradeço pelo carinho e crédito a mim dispensados; com toda a certeza, você foi e sempre será presença marcante e referência em todos os caminhos que eu vier a trilhar;

À Prof^a Dr^a Angela Elizabeth Lapa Coêlho e, mais uma vez, à Prof^a Dr^a Maria de Fátima Salum Moreira, pelas correções muito cautelosas e importantes no relatório de qualificação;

À Prof^a Dr^a Maria Suzana De Stéfano Menin, pelo respeito, atenção e seriedade com que me auxiliou durante todo esse processo de pesquisa, especialmente com as leituras sobre Representações Sociais e sobre o software EVOC, agradeço a você com muito carinho, admiração e respeito;

Ao Luciano do GASPERR e à colega Juliana Zechi, por terem me auxiliado na compreensão do funcionamento do software EVOC, pelas leituras recomendadas que foram muito importantes para a análise dos dados referentes ao questionário;

À DRE – Diretoria Regional de Ensino, na pessoa da então dirigente, Profa Helena Carolina Marrey Nauhart, que autorizou a realização da pesquisa nas escolas estaduais;

Às diretoras das cinco escolas pesquisadas pela compreensão, confiança e credibilidade depositadas neste trabalho;

À FCT / UNESP – Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, instituição que me proporcionou um olhar diferenciado para a vida e para a educação, bem como meu primeiro contato com a pesquisa;

Ao PPGE – FCT/UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, pela oportunidade de ingresso, realização e conclusão deste Mestrado;

Ao Departamento de Educação da FCT / UNESP, espaço de diálogo, troca e aprendizado por meio dos cafezinhos, dos encontros nos corredores com professores e colegas de Graduação e Pós-Graduação;

A todos os funcionários da Unesp, especialmente a Paula, da secretaria do Departamento de Educação; o Roberto, da seção de Graduação; o Luciano da seção de Audiovisual; as funcionárias da seção de Pós-Graduação, Erynat, Ivonete, Márcia, André e Edmilson, bem como seu Antério da cabine de informações, com muito carinho e gratidão por toda a ajuda prestada, pelas conversas e brincadeiras que também me faziam sentir pertencente a essa universidade;

Aos amigos do LDH- Laboratório de Desenvolvimento Humano: Marcos, Gislaine, Michele, Taciana e Wendy e especialmente à Rita e ao Alex (pela ajuda prestada na aplicação dos questionários e nas entrevistas) que fizeram com que esse espaço se tornasse fonte de crescimento intelectual por meio das reuniões de estudo, trabalhos realizados em equipe, assim como por meio das conversas, desabafos e brincadeiras. Posso dizer que, mais do que colegas de pesquisa, somos amigos no sentido mais profundo da palavra;

À CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, pelo financiamento da pesquisa no período de março a agosto de 2007;

À FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo financiamento da pesquisa no período de setembro de 2007 a fevereiro de 2009;

Aos colegas e professores do curso, profissionais talentosos e determinados, com seus desejos e inquietações diversos, pelos questionamentos e debates proporcionados durante as aulas que contribuíram significativamente para minha formação pessoal e intelectual;

À minha mãe Anália, que sempre me fortaleceu com suas orações, além dos cuidados com meus filhos. À minha irmã Cícera e à minha sobrinha Mariana, pela ajuda com a Maria Rita, minha princesinha, nos momentos em que precisava me ausentar para as aulas, pesquisa de campo e viagem. Ao meu irmão Genivaldo, por sua alegria e humildade;

Ao Professor Ms Josivaldo Constantino dos Santos, meu querido irmão, que apesar de estar em outro estado, sempre esteve presente na minha trajetória acadêmica e de pesquisa, me incentivando e me auxiliando com seus conhecimentos;

À minha colega de Mestrado, amiga e irmã na graça Selma, pelo carinho e amizade, pelos momentos de escuta e desabafo; a você, minha irmã, todo respeito e admiração por sua força, dedicação; você significou muito para mim neste período, participou de minhas conquistas e decepções. Acredito que Deus a colocou no meu caminho, para me mostrar que podemos ser ao mesmo tempo, mãe, esposa, profissional, pesquisadora e Sua serva. Que Deus a abençoe e te proteja sempre.

*Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... Enquanto durar"*

Cora Coralina

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado se insere na Linha de Pesquisa “Processos Formativos, Diferença e Valores”, que tem se preocupado em realizar estudos interdisciplinares sobre processos formativos históricos, culturais, sócio-educativos e psicológicos implicados na produção de práticas educativas, e de forma particular, em uma vertente comprometida com aspectos da sexualidade infanto-juvenil, desenvolvimento humano e situação de risco pessoal e social, inclusão/exclusão social e escolar nos processos educativos ligada aos estudos realizados no LDH – Laboratório de Desenvolvimento Humano da FCT/UNESP. A pesquisa tem como objeto de estudo as percepções de adolescentes estudantes de escolas públicas de Presidente Prudente, com idade entre 14 e 18 anos, acerca de escola em que estudam. Considerando os poucos estudos que relacionem a construção de mecanismos de resiliência em adolescentes com processos escolares, acredita-se que olhar para a perspectiva do próprio sujeito em questão se faz necessário para compreender a forma como este sujeito tem atribuído sentidos a estes processos e os impactos causados por eles em sua constituição subjetiva. Estudos como este podem contribuir para a reflexão sobre a forma como a escola tem agido na vida dos adolescentes, especialmente aqueles que vivem expostos a situações adversas, e pensar nesta instituição enquanto um espaço propício para o desenvolvimento de processos de resiliência nestes indivíduos. Foram enfatizados os aspectos relacionados às experiências e relacionamentos vivenciados entre os adolescentes e os profissionais da escola, bem como entre eles e seus pares; suas percepções e sentimentos com relação ao seu rendimento escolar; as expectativas depositadas na escola e nos estudos relativamente aos seus projetos de vida e suas percepções acerca do ambiente escolar. Foram utilizados alguns referenciais teóricos sobre adolescência e subjetividade, ligados a abordagens sócio-culturais e históricas, bem como estudos sobre resiliência, risco e proteção, para interpretar as variadas formas de compreender e sentir as experiências vivenciadas no ambiente escolar. Os procedimentos metodológicos relacionam-se, essencialmente, à abordagem qualitativa, sendo os instrumentos básicos para coleta de dados: um pequeno questionário com questões de identificação pessoal e uma de livre associação; registros em caderno de campo e entrevistas semi-estruturadas. Na primeira fase da pesquisa, 436 adolescentes responderam ao questionário cujos dados foram inseridos no software EVOC, que nos ofereceu uma primeira visão das representações dos adolescentes sobre a escola, por meio de palavras evocadas. Porém, foram os resultados das entrevistas realizadas com oito adolescentes, na segunda fase, que possibilitaram um conhecimento mais profundo das percepções e sentimentos dos jovens e confirmaram os estudos realizados acerca da dinamicidade do que vem a ser risco e proteção, pois muitas experiências vivenciadas pelos adolescentes tiveram impactos e significados diferentes em sua constituição subjetiva. Foi possível compreender, a partir das falas dos adolescentes, que mais do que os recursos materiais e tecnológicos disponíveis na escola, são os aspectos relacionais que podem configurar a escola enquanto favorecedora, ou não, a construção de resiliência. Desse modo, não se pode afirmar que as escolas apresentam apenas características de risco ou de proteção, mas sim, que transitam entre risco e a proteção, favorecendo em alguns momentos, e prejudicando em outros, a construção de processos de resiliência nos adolescentes entrevistados.

Palavras-chave: escola – adolescentes - risco – proteção – resiliência

ABSTRACT

This research is tied to the research line "Formative processes, Difference and Values", that has as main concern the development of interdisciplinary knowledge about teacher`s practices and representations, associated with historical, cultural, social and psychological aspects involved in the production of educational practices, and more particularly, with a perspective that values aspects of infant-juvenile sexuality, human development, personal and social risk condition, social and educational inclusion/exclusion and their impacts in the educational process, linked with the studies carried out by the research group "Laboratory of human development" – LDH, at FCT/UNESP. The research has as main purpose to study the perceptions of teenagers, students of public schools in Presidente Prudente, aged between 14 to 18 years old, about the role of the school in their lives. Taking into account the few studies that analyses the construction of resilience in an articulated way with educational process, it is believed that the analysis of the own perspective of the students is needed, if we aim to understand the meanings attributed to the educational process and its impacts into their subjectivity. Our study is helpful since it contributes for the reflection about the ways the school has affected youth`s lives, especially of those exposed to adversities and thinking about this institution as an opportune place for the development of resilience among this youth. It was emphasized aspects related to the experiences and relationships established between the teenagers and school professionals and also among peers; teenager`s perceptions and feelings about their educational performance; the role of the school in their life projects and their perceptions about the school settings. Theoretical approaches about adolescence and subjectivity, associated with socio-cultural and historical theory were used, as well as studies about resilience, risk and protection in order to analyze the distinct ways of understanding and feeling the experiences lived at school. Regarding the methodological procedures, it was used qualitative approach and the fundamental tools used were: a short questionnaire with personal information (gender, age, race) and with one question of free association, notes in field notebook and semi-structured interviews. The data obtained with 436 teenagers through the questionnaires were analyzed using the software EVOC that gave us a broad idea of the teenager`s representations about school, throughout the words evocated in the questionnaire. However, the data obtained with the interviews with 8 of them were more interesting allowing a deep knowledge about teenager`s perceptions and feelings, sustaining the studies carried out about risk and protection and their dynamic aspects, since many of the experiences lived by the teenagers had distinct impacts and meanings in their subjectivity. It was possible to understand, based on the teenagers narratives, that more than material and technologic resources available at school, the relational aspects are the most important as promoting or not, the construction of resilience. Therefore, we are not able to assert that schools display characteristics of risk or protection in a binary way, otherwise, schools alter between risk and protection, promoting resilience in some circumstances and blocking the teenager`s construction of resilience in other moments.

Key words: school – teenagers – risk – protection - resilience

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: RANGMOT - Distribuição das frequências.....	66
Quadro 2: EVOC: Expressões dos/das adolescentes sobre a escola em que estudam.....	68
Quadro 3: CATEGORIAS - Expressões dos/das adolescentes sobre a escola em que estudam.....	70
Quadro 4: Núcleo Central: análise por variável.....	72
Quadro 5: EVOC – Escola A.....	75
Quadro 6: CATEGORIAS – Escola A.....	76
Quadro 7: EVOC – Escola B.....	77
Quadro 8: CATEGORIAS – Escola B.....	78
Quadro 9: EVOC – Escola C.....	79
Quadro 10: CATEGORIAS – Escola C.....	80
Quadro 11: EVOC – Escola D.....	81
Quadro 12: CATEGORIAS – Escola D.....	82
Quadro 13: EVOC – Escola E.....	83
Quadro 14: CATEGORIAS – Escola E.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: ADOLESCÊNCIA(S): uma abordagem sociocultural-histórica.....	22
1.1. Aspectos conceituais e histórico – culturais.....	22
1.2. Algumas abordagens da Psicologia que relacionam o desenvolvimento cultural com o individual.....	29
1.3. Adolescências e subjetividades.....	32
CAPÍTULO 2: RESILIÊNCIA, RISCO E PROTEÇÃO: dimensões conceituais e interfaces com a escola.....	35
2.1. Resiliência: historicidade e mobilidade do conceito.....	35
2.2. Resiliência e fatores de risco e proteção.....	42
2.3. Resiliência e vulnerabilidade.....	45
2.4. Escola: contexto de risco ou proteção? Adolescentes em foco.....	47
2.5. Refletindo sobre risco e proteção na escola.....	48
CAPÍTULO 3: CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA: os adolescentes e seus contextos.....	56
3.1. O município de Presidente Prudente.....	57
3.2 Os contextos escolares dos adolescentes.....	59
3.3 Caracterização dos adolescentes participantes da primeira fase.....	59
3.4. Pressupostos teóricos para a análise da questão de livre associação.....	63
3.5. EVOC– Uma visão geral das evocações.....	65
3.6. EVOC – Análise das variáveis gênero, idade, cor e série.....	73
3.7. Análise por escola.....	75
CAPÍTULO 4: RISCO, PROTEÇÃO E RESILIÊNCIA: subjetividades adolescentes...85	85
4.1. Percepções, sentimentos e experiências: Risco e proteção nas relações com os profissionais da escola.....	90
4.2. Percepções, sentimentos e experiências: Risco e proteção nas relações com os colegas.....	103

4.3. Sobre o rendimento escolar: “Eu não preciso de reforço, eu só preciso do professor pra me explicar a matéria [...]”	113
4.4. O lugar ocupado pela escola nas expectativas e projetos de vida dos adolescentes.....	126
4.5. Conversando sobre o ambiente escolar.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149
APÊNDICES.....	155

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa¹ surgiu de questões, reflexões e inquietações provocadas pelos resultados da pesquisa *Comportamentos e fatores de risco e proteção na adolescência e juventude nos municípios de Presidente Prudente e Belo Horizonte*², que procurou avaliar aspectos relacionados à saúde-doença por meio da aplicação de questionários com questões de múltipla escolha (Libório, 2007). Foram investigados aspectos como: dados biosociodemográficos; educação; trabalho; saúde e qualidade de vida; comportamentos de risco (drogas, suicídio, sexualidade, violência); fatores de risco (violência intrafamiliar e na comunidade, exposição a doenças / drogas, deficiência, discriminação, institucionalização, vida na rua, conflito com a lei, empobrecimento / pobreza, separação / perda na família), bem como fatores protetores sociais (lazer, rede de apoio, coesão/satisfação familiar, relações de amizade) e pessoais (espiritualidade, valores/moralidade, auto-estima/criatividade, realização/bem-estar, otimismo, sentido para a vida, humor, altruísmo/sociabilidade, auto-eficácia, perspectiva para o futuro).

Os dados referentes à variável *escola* aguçaram nosso interesse em aprofundar o conhecimento sobre a perspectiva dos adolescentes com relação a esta instituição, de forma a entender os significados atribuídos pelos alunos a esta instituição no sentido de identificar indicadores de risco e/ou proteção em suas falas. Todas as questões foram apresentadas aos alunos em forma afirmativa como por exemplo: “Pode contar com a equipe escolar” e “Confia na maioria dos professores” e os adolescentes poderiam escolher entre as alternativas *discordo*, *não concordo nem discordo* e *concordo*. Libório (2007) verificou, com relação às duas questões apontadas acima, que em Presidente Prudente, 32,4% dos jovens participantes afirmaram que podem contar com a ajuda da equipe escolar e 29,8% dizem confiar na maioria dos professores da sua escola, enquanto 20% acham que não podem contar com o apoio da escola e 24% dos jovens não confiam na maioria dos professores. Com

¹ Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/DS) no período de março a agosto de 2007 e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no período de setembro de 2007 a fevereiro de 2009.

² Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), realizada na cidade de Presidente Prudente e Belo Horizonte, em 2006/2007. Em Presidente Prudente, pela equipe do (LDH) Laboratório de Desenvolvimento Humano da FCT-UNESP e coordenada pela Profa Dra Renata Maria Coimbra Libório. Esta pesquisa articula-se com a *Pesquisa Sobre a Juventude Brasileira* de âmbito nacional, coordenada pela Profa Dra Sílvia H. Koller da UFRGS, que foi desenvolvida por uma equipe de pesquisadores, membros do Grupo de Trabalho “Juventude, resiliência e vulnerabilidade” da ANPEPP, em várias capitais brasileiras: Porto Alegre, Recife, Belo Horizonte, São Paulo, Campo Grande, Manaus e Brasília.

relação a poder contar com a equipe escolar e confiar na maioria dos professores, 41 % e 40,3 % dos jovens apontaram, respectivamente, que não concordam nem discordam. Diante destes dados, bem como de outros relativos ao papel da escola nos projetos de vida dos adolescentes, ao relacionamento com os colegas, sentimos a necessidade de um estudo que aprofundasse estas questões de forma mais específica e qualitativa, no sentido de pensar sobre a forma como este espaço tem se configurado na vida dos adolescentes a partir de suas perspectivas e subjetividades.

Meu³ interesse em discutir o lugar ocupado pela escola na vida de crianças e adolescentes surgiu anteriormente ao meu ingresso no programa de Pós-Graduação em Educação, ainda no curso de graduação em Pedagogia. Na verdade, surgiu antes de meu ingresso no Ensino Superior, antes de pensar em fazer uma graduação. Tudo começou no ano de 2001, mais especificamente em março, ocasião em que denunciei junto ao Conselho Tutelar desta cidade, três casos de abuso sexual envolvendo pessoas muito próximas. Leonardo (9 anos), Adriana (12 anos) e Fernando (14 anos)⁴ vinham sofrendo abusos sexuais há quatro anos e ninguém tinha desconfiado, ou desconfiou e não teve coragem de denunciar.

Esta criança e estes dois adolescentes moravam em outro estado e em 2001 se mudaram para Presidente Prudente junto com a mãe e o padrasto. Fui visitá-los, pois como já apontei são pessoas muito próximas. Na ocasião desta minha primeira visita, senti que algo estranho estava acontecendo nesta família quando solicitei à mãe que deixasse os três passarem um final de semana em minha casa. A mãe não autorizou argumentando que se o fizesse, poderia sofrer represália por parte do marido. Assim sendo, fui embora inconformada com a resposta da mãe e com aquela situação estranha, na qual eu senti que estava acontecendo algo muito grave. Suspeitei que todos estivessem sendo vítimas de violência doméstica, pois me relataram que o padrasto se encontrava constantemente embriagado.

Dois dias depois voltei sem avisar e ao chegar à casa, me deparei com uma cena muito triste: o padrasto estava dentro da casa, bêbado, com as portas trancadas e Leonardo, Adriana e Fernando com fome do lado de fora, com roupas sujas e com frio. Não pensei duas vezes e chamei a polícia, que chegou prontamente, obrigando-o a me entregar as roupas deles e me autorizando a levá-los comigo até que a situação se resolvesse. Em minha casa, em conversa com os três, descobri que o padrasto lhes punha para roubar, espancava-os constantemente, não os deixavam freqüentar a escola e praticava abusos sexuais contra eles.

³ Ressalto que ora o presente texto é redigido em primeira pessoa do singular, pois refere-se às reflexões pessoais e aos momentos das entrevistas, nas quais apenas eu estive presente, ora em primeira pessoa do plural, equivalentes a reflexões e discussões instigadas e compartilhadas com a orientadora da pesquisa.

⁴ Nomes fictícios

Infelizmente vi minhas suspeitas sendo confirmadas e, diante destas revelações horríveis, me senti profundamente angustiada e os encaminhei ao Conselho Tutelar, a partir do qual todas as outras providências foram tomadas, terminando com a prisão do abusador e com a guarda provisória de Leonardo, Adriana e Fernando sendo passada para mim.

Frente a todos estes acontecimentos, parei para refletir sobre a trajetória de vida desta criança e destes adolescentes e não conseguia entender como ninguém nunca tinha desconfiado do que estavam passando, considerando que os abusos vinham ocorrendo há quatro anos. A pergunta que não se calava era sobre o papel da escola, ou seja, não conseguia me conformar com o fato de a escola e, principalmente seus professores, não atentarem para a possibilidade de estarem sendo violentados de várias formas, visto que tinham um comportamento difícil na sala de aula, muitas vezes sexualizado, além de um histórico de repetência e dificuldades de aprendizagem. Esses adolescentes não gostavam de freqüentar a escola, pois diziam “ eu não gosto da escola, os professores são chatos, só sabem brigar e deixar de castigo, isso quando não chama a minha mãe, e quando isso acontece, eu acabo levando uma surra em casa”.

Nesta época, eu tinha 26 anos e já tinha meus dois primeiros filhos, (fui mãe muito jovem, o primeiro filho nasceu quando eu tinha 18 anos e o segundo com 19 anos), e este fato me fez refletir sobre minha condição de pessoa e cidadã, que ocupa um lugar no mundo e tem uma função que vai muito mais além de mãe e esposa. Neste sentido, como estávamos em meados de junho de 2001, decidi abandonar o emprego de auxiliar de cozinha para continuar os estudos. Resolvi então, prestar o vestibular para Pedagogia na FCT/UNESP, e consegui ingressar na universidade. Minha escolha pelo curso de Pedagogia se deu por todos os motivos citados acima, ou seja, queria ser uma professora “diferente”, que além de ensinar, tivesse sensibilidade para ouvir e enxergar os problemas dos alunos, podendo auxiliá-los em seu desenvolvimento integral, e não só cognitivo.

Assim que ingressei na universidade, no ano de 2002, me engajei em um projeto de extensão denominado “Valores, Gênero e Sexualidade”⁵, com continuidade no ano de 2003. O motivo que me levou a entrar nesse projeto é o de que sempre acreditei que a discussão sobre sexualidade na escola auxilia o desenvolvimento integral do indivíduo, deixando-o mais fortalecido para tomar decisões relativas à sua vida sexual e social. Esse

⁵ Projeto coordenado pelas Profas Dras Renata Maria Coimbra Libório e Maria de Fátima Salum Moreira, do Departamento de Educação da FCT/UNESP, cujo objetivo era o de trabalhar assuntos relacionados à sexualidade como Relações de Gênero, Diversidade Sexual, Namoro, Auto-Estima, Gravidez na Adolescência, DST/AIDs, Direitos Sexuais, Violência Sexual entre outros. Este projeto foi realizado nos anos de 2002 e 2003, tendo em 2003 o auxílio financeiro da PROEX, com turmas de Ensino Médio, em duas escolas estaduais de Presidente Prudente.

projeto foi apresentado em vários eventos de pesquisa e extensão, dentro e fora do estado de São Paulo, e publicado em forma de resumos, resumos expandidos e trabalhos completos e foi referência para a organização de um outro projeto, realizado em 2007, com o título “Educação Sexual na Escola: Trabalhando com Adolescentes”⁶.

Juntamente aos estudos sobre sexualidade, aprofundei os estudos sobre violência sexual contra crianças e adolescentes⁷, tema que se transformou na pesquisa de iniciação científica, cujo título é *A violência sexual contra crianças e adolescente na perspectiva de professoras da rede municipal de Presidente Prudente* (Camargo, 2005)⁸. Nesta pesquisa ouvimos 8 (oito) profissionais da rede municipal, com o objetivo conhecer seus saberes acerca do fenômeno, bem como os seus conhecimentos sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescentes, Lei 8069/9) e posicionamentos/atitudes diante de possíveis casos em suas salas de aula. Procuramos refletir assim, sobre o papel dos profissionais da educação no enfrentamento de violência contra crianças e adolescentes, questionando o lugar da escola no sentido de que esta deveria agir no apoio e proteção à criança e/ou adolescentes que sofre violência doméstica/sexual, pois tem o dever legal de fazê-lo. Esta pesquisa teve continuidade, por outras pesquisadoras, nos anos de 2006 e 2007, resultando em várias participações em eventos com publicações de resumos, resumos expandidos e trabalhos completos, em um artigo para um periódico eletrônico (Camargo, Libório e Ribeiro, 2007) e em um capítulo de um livro (Libório, Camargo, Santos e Santos, 2007).

Posso afirmar que todos esses trabalhos contribuíram para o meu processo de construção enquanto pesquisadora e professora, mas também, e principalmente, enquanto pessoa, enquanto ser humano. Processo este que ainda não está acabado, pois acredito que o aprender envolve um movimento dialético que nos põe em condições de constantes mudanças. Confesso que, no início de minha trajetória acadêmica, trazia um olhar mais militante que, muitas vezes me tornava arrogante mediante a determinadas situações, frente as quais não sabia muito como lidar, como agir, ou não tinha conhecimento suficiente para resolver. Afinal, tudo que aconteceu com aquelas crianças, o meu envolvimento com o tema, me fez adotar uma postura um tanto radical com relação à violência sexual. Morin (2002) aponta que

⁶ Projeto coordenado pela Profa Dra Renata Maria Coimbra Libório, com minha participação na organização e execução. Contamos com a colaboração da equipe do LDH (Laboratório de Desenvolvimento Humano) na execução do projeto. Neste projeto, que aconteceu em uma escola estadual de Presidente Prudente, foram trabalhados vários temas relativos a sexualidade, porém com alunos de Ensino Fundamental.

⁷ Em 2002, estes estudos foram orientados pela Professora Dra Renata Maria Coimbra Libório e contou com o auxílio da bolsa PAE (Programa de Apoio ao Estudante)

⁸ Pesquisa financiada pelo PIBIC/CNPq e orientada pela Professora Dra Renata Maria Coimbra Libório, nos anos de 2004/2005, que teve continuidade em 2005/2006 com a transferência da bolsa para outra pesquisadora. A transferência ocorreu pelo fato de estar encerrando a graduação em 2005.

“um calo de indiferença é necessário para não ser descomposto pela dor do mundo: não se pode viver sem ser parcialmente fechado e obtuso, cego e petrificado”(p 79).

Acredito que, a partir do momento em que passei a olhar mais para dentro de mim, que passei a me auto-criticar e entender que estamos sempre sujeitos a errar, e que os erros fazem parte do processo de aprendizado de cada um, é que fui mudando meu olhar para as coisas e pessoas. Segundo Morin é necessário estar consciente “[...] de suas próprias zonas cegas e de suas carências, e é aqui que o auto-exame crítico permite-nos descentrarmos-nos relativamente em relação a nós mesmos e, assim, reconhecer e julgar nosso egocentrismo”. (MORIN, 2002, p 79)

Relativamente a esta auto-crítica, tão necessária ao pesquisador, Morin destaca ainda que:

Tal exercício suscita uma segunda consciência – uma consciência verdadeira – que se desenvolve unindo-se primeiramente a meu outro Eu céptico, irônico e estético, em seguida a meu Superego moralizador e, enfim, ao Eu-testemunha, escondido profundamente em cada um de nós. Trata-se de dar consistência a esta consciência auto-crítica de controle apta a examinar, com a menor descontinuidade possível, nossos comportamentos e nossos pensamentos para reconhecer as armadilhas da mentira a si mesmo e da auto-justificação. A auto-crítica torna-se, assim, uma cultura psíquica cotidiana mais necessária que a cultura física, uma higiene existencial que mantém uma consciência em estado de vigília permanente. (2002, p 80)

Assim todo esse processo de reflexão, a partir de meu envolvimento com a temática da sexualidade e da violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva da escola, me encaminhou para os estudos sobre o desenvolvimento humano e fatores / mecanismos de risco e proteção, condição de vulnerabilidade e construção de processos de resiliência. Neste sentido, esta pesquisa, que busca analisar se a escola tem se configurado como indicador de risco ou proteção a partir da perspectiva dos adolescentes, dará seguimento aos meus estudos e preocupações anteriores, porém com uma abordagem mais contextual, entendendo os participantes da pesquisa enquanto sujeitos produtores de história e cultura, que também são produzidos por meio das relações sociais e processos sócio-culturais e históricos.

A escola pode ser uma importante rede de apoio e proteção às crianças e adolescentes que vivem submetidos a situações adversas em suas comunidades e famílias, considerando que pode “funcionar” como um mecanismo de proteção ao disponibilizar espaço de convivências saudáveis, aprendizagem, reforço de habilidades e de capacidades sociais e emocionais importantes para o desenvolvimento (Poletto e Koller, 2006). Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é o de compreender os sentidos atribuídos à vida escolar e

processos de escolarização por adolescentes que possam estar submetidos a situações de risco, no sentido de analisar se a escola tem agido na vida desses adolescentes como um indicador de risco ou proteção e refletir sobre o papel da escola e da educação no processo de construção da resiliência em alunos sujeitos às situações de risco.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Compreender os sentimentos atribuídos pelos adolescentes às relações vividas entre eles e os profissionais da escola e entre eles e seus pares;
- Analisar práticas e experiências vividas, negativas ou positivas, mais significativas no processo de escolarização dos adolescentes, em relação à sua convivência com os profissionais e com seus colegas na escola;
- Compreender percepções e sentimentos dos adolescentes em relação ao seu rendimento escolar;
- Verificar a expectativa depositada na escola e nos estudos relativamente aos seus projetos de vida;
- Investigar as percepções dos adolescentes acerca do ambiente escolar.

Para desenvolver esta pesquisa recorreremos aos estudos sobre resiliência, vulnerabilidade, risco e proteção, nos apoiando em autores brasileiros como Poletto e Koller (2006), Yunes e Szymanski (2001), Libório (2007), Libório Castro e Coêlho (2006) entre outros, e em autores americanos como Rutter (1985), Ungar (2003), de Ungar, Brown, Liebenberg, Othamn, Kwong, Armstrong e Gilgun (2007) apud Libório (2008), bem como a autores que discutem adolescência a partir de uma visão sócio-cultural histórica como Ozella (2003), Rogoff (2005) entre outros.

Com relação à literatura sobre resiliência e escola, o material bibliográfico produzido ainda é muito escasso, isso explica o quanto o tema ainda é pouco discutido no meio acadêmico e os estudos são recentes nessa área. Podemos afirmar que na área da pós-graduação em educação ainda não encontramos um estudo que relacione resiliência com educação, no sentido de apontar, a partir do ponto de vista do próprio adolescente, a escola enquanto indicador de risco ou proteção.

Estamos entendendo a adolescência a partir de uma abordagem sócio-cultural-histórica, ou seja, a adolescência é uma construção social e histórica, existindo diversas formas de vivê-la que dependem do momento histórico, da cultura e da sociedade na qual estão inseridas (Ozella, 2003, Teixeira, 2003, Rogoff, 2005). Portanto, quando pensamos em crianças e adolescentes em situação de risco, torna-se necessário analisarmos o contexto

sócio-cultural histórico, quais são os fatores de risco predominantes e, principalmente, tentamos identificar e fortalecer os fatores de proteção do ambiente ao seu entorno, pois são eles que contribuirão diretamente no seu fortalecimento.

Além desse referencial teórico, recorreremos também à Teoria do Núcleo Central das representações sociais proposta por Jean Claude Abric para a análise dos dados coletados na primeira fase. Nesta fase, aplicamos 436 questionários com o objetivo de obter uma amostra mais quantitativa das representações dos adolescentes acerca da escola em que estudam por meio da técnica da evocação ou associação livre de palavras. Nosso interesse, também, foi o de obter, através do cruzamento dos dados, possíveis informações divergentes, ou convergentes, acerca das variáveis sexo, idade, série, cor e escola com relação à pergunta colocada no questionário: Quais são as cinco palavras que lhe vem à cabeça quando você pensa na SUA ESCOLA?

Realizamos as entrevistas em duas escolas. Estas escolas foram selecionadas pelo fato de uma ter apresentado mais aspectos de risco e a outra, mais aspectos de proteção. Entrevistamos em cada uma destas escolas, quatro adolescentes que foram sorteados por meio da numeração dos questionários. Os questionários foram numerados no início da aplicação, com o mesmo número do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que nos possibilitou o acesso a estes adolescentes na segunda fase da pesquisa.

Seguimos um roteiro semi-estruturado nas entrevistas, o qual abordou elementos presentes no cotidiano escolar, referentes à qualidade de vínculos, nível de confiança e apoio entre os adolescentes e os profissionais da escola, entre eles e seus pares, representação dos jovens acerca de seu rendimento escolar e ao papel da escola em suas perspectivas para o futuro, bem como a acontecimentos que marcaram seu processo de escolarização. Nos baseamos nos estudos de autores da área da Psicologia Sócio-Histórica como Martinez (2001), Gonçalves (2003) e Teixeira (2003) para entender e interpretar as falas dos adolescentes, no que diz respeito às suas subjetividades. Recorreremos também, à abordagem das sete tensões de Ungar et al. (2007, apud Libório, 2008), para relacionarmos as respostas dos jovens com a possibilidade de a escola estar favorecendo, ou não, a construção de resiliência nestes jovens.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos seguidos das considerações finais, sendo o primeiro de caráter mais teórico no qual apresentamos os referenciais acerca da concepção de adolescência utilizados para compor a abordagem com a qual estamos trabalhando. Neste capítulo, procuramos destacar as várias abordagens da

Psicologia que entendem o desenvolvimento humano enquanto um processo cultural e histórico, com o objetivo de desmistificar a idéia de que esta ciência entende a adolescência enquanto uma fase única, patologizante, universalizante, vivida da mesma maneira por todos os indivíduos dessas faixas etárias. Aqui discutimos também, a forma como estamos compreendendo a constituição da subjetividade nos adolescentes, com base na qual analisamos suas falas nas entrevistas.

O segundo capítulo, também de caráter teórico, consiste na apresentação e discussão de resiliência, vulnerabilidade, risco e proteção a partir de uma perspectiva que considera a historicidade e a mobilidade destes conceitos. Ainda neste capítulo, relacionamos o tema à escola com o objetivo de discutir como a escola pode se configurar enquanto um espaço de risco ou proteção e se tem favorecido, ou não, a construção de processos de resiliência nos alunos. Neste capítulo também, apresentamos a abordagem das sete tensões elaborada por Ungar et. al. (2007 apud Libório, 2008), pois ela foi inteiramente adequada para nos auxiliar na compreensão das formas encontradas pelos adolescentes para navegar e resolver conflitos presentes no cotidiano da escola.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos seguidos dos referenciais teóricos utilizados para a análise dos dados provenientes do questionários. Aqui discutiremos as características dos participantes como: sexo, idade, série e cor, bem como outros aspectos que nos permitem uma maior compreensão da inserção social desses jovens, relativos à contextualização da cidade onde moram e da escola em que estudam, assim como os resultados da questão de livre associação. Os dados, emitidos através do software EVOC, permitiram uma compreensão preliminar das representações dos alunos sobre a escola em que estudam a partir de uma visão geral dos 436 questionários aplicados, bem como o cruzamento de dados que ofereceu informações relativas às variáveis sexo, idade, série, cor e escola.

No quarto capítulo desta dissertação, conheceremos mais profundamente as concepções dos adolescentes atribuídas às experiências vivenciadas em seus processo de escolarização, pois nele estão contidas as análises e discussões provenientes dos resultados das entrevistas.

Para finalizar, apresentaremos as considerações finais e as referências bibliográficas seguidas dos apêndices: A – Questionário; B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionário); C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevistas - pais); D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevistas – adolescentes) e E – Roteiro semi-estruturado para as entrevistas.

CAPITULO 1

ADOLESCÊNCIA(S): uma abordagem sociocultural-histórica

*As revistas, as revoltas
as conquistas da juventude
são heranças, são motivos
pr'as mudanças de atitude
os discos, as danças
os riscos da juventude
a cara limpa, a roupa suja
esperando que o tempo mude...
Nessa terra de gigantes
que trocam vidas por diamantes,
a juventude é uma banda
numa propaganda de refrigerantes*

Engenheiros do Hawaii

Discutiremos neste capítulo alguns pressupostos teóricos delineados por estudiosos da área da adolescência e juventude. Nosso objetivo é apresentar aqui a visão de adolescência que irá embasar todo o trabalho de pesquisa descrito no decorrer deste texto. Recorreremos a autores da área da Psicologia que compreendem a adolescência a partir de uma visão sociocultural-histórica⁹, bem como a autores da área da História e Sociologia.

Ressaltamos a colocação do termo adolescência no plural, devido ao fato de acreditarmos que a adolescência não é simplesmente uma etapa da vida, igual para toda pessoa que se encontra em uma determinada faixa etária. Em contraposição a uma visão estereotipada de adolescência, marcada por uma leitura naturalizante, universalizante e patologizante, acreditamos se tratar de várias adolescências, que são construídas a partir de momentos históricos e culturais pelos quais os indivíduos possam estar passando, que produzem cultura e são produzidos por ela e marcados pelos contextos sociais e econômicos.

1.1. Aspectos conceituais e histórico - culturais

No levantamento bibliográfico acerca do tema adolescência, encontramos uma questão de ordem conceitual relativa à concepção de adolescência e de juventude. Surgiu-nos aí uma dúvida com relação à qual o termo mais correto a utilizar para expressar a maneira como entendemos este período da vida.

⁹ Estamos utilizando a terminologia *sociocultural-histórica* com base em Rogoff (2005). A autora utiliza esta expressão pelo fato de que alguns autores falam em abordagem sócio-histórica, ou sócio-cultural, ou histórico-cultural. Como a abordagem envolve estes três aspectos, a autora optou por utilizar em seus textos esta expressão.

Alguns autores como Torres (2007), Feffermam (2007) e Sposito (1997) dentre outros, apontam que o conceito adolescência está relacionado essencialmente a aspectos biológicos, compreendendo um processo no qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estrutura da personalidade e baseiam-se assim, na definição da Organização Pan-Americana de Saúde/ Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), que apontam esta fase da vida como abrangendo as idades de 10 a 19 anos¹⁰. Esses autores argumentam que a categoria adolescência, estaria diretamente relacionada com o conceito de puberdade e assim,

[...] é mais identificada com os aspectos físicos e biológicos, ligados às transformações do corpo, à personalidade e à identidade individual, ela é mais empregada pelas ciências médicas, a psicologia e a pedagogia, haja vista que esta última sofre forte influencia dos estudos da psicologia, na construção de seus saberes. Já o conceito “juventude” é mais incorporado pelo campo da sociologia, uma vez que ele está mais associado às funções sociais e culturais. (TORRES, 2007, p 38).

Estudiosos como Melucci (1997) e Calazans (2002) (apud Torres, 2007), referem-se ao período da adolescência enquanto uma das fases da juventude, assim, a adolescência se encontra inserida nessa categoria mais ampla, que é a juventude. Nela, a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, constituindo assim a fase inicial da juventude. É dentro desta perspectiva que estamos entendendo a adolescência, enquanto parte desta categoria maior que é a juventude, considerando que, segundo Feffermam (2007), a juventude compreende um período dos 15 aos 24 anos, e a adolescência, segundo a OMS vai dos 10 aos 19. No entanto, tanto uma como a outra são compreendidas como construção social.

Para este estudo estamos compreendendo a adolescência a partir de uma visão sociocultural-histórica da pessoa. Acreditamos que qualquer fase da vida, seja ela infância, adolescência, juventude, fase adulta e velhice, seja uma construção e existem diversas formas de vivê-las, dependendo do momento histórico, da cultura e da sociedade na qual estão inseridas.

Cole e Cole (2003), apontam que os eventos bioquímicos que alteram a forma, o tamanho e o funcionamento do corpo estão relacionados à puberdade. Seria nesta fase, que começa por volta da primeira década da vida que acontecem essas mudanças, que os

¹⁰ No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, tendo como inspiração os preceitos da Convenção Nacional dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1989, considera criança, para os efeitos da Lei, o menor de 12 anos, e adolescente, aquele com idade compreendida entre 12 e 18 anos

órgãos de meninos e meninas transformam-se, adquirindo assim a capacidade de reprodução. Para os autores, tais mudanças têm implicações interpessoais profundas e começam a engajar esses indivíduos em novas formas de comportamento social. No entanto, a forma como os adolescentes vão viver esse processo pode variar muito de cultura para cultura.

Diferentemente do conceito de puberdade, a adolescência também é pensada por algumas abordagens psicológicas enquanto uma construção social, dependente das relações sociais estabelecidas durante o processo de socialização, incluídos aqui fatores econômicos, sociais, educacionais, políticos, históricos e culturais. Deste modo, algumas abordagens da Psicologia também entendem, assim como na Sociologia e Antropologia, a adolescência a partir de uma perspectiva plural e não universalizante.

Concordamos com Ozella (2003) quando aponta que, durante muito tempo a Psicologia sustentou visões que consideravam a adolescência como etapa natural, inerente e própria do desenvolvimento humano. Etapa marcada por conflitos e crises “naturais” da idade, por tormentos e conturbações vinculadas à sexualidade emergente, enfim, carregada de características negativas, sofridas, patologizadas, que ocorreria necessariamente em qualquer condição histórica e cultural, isto é, universalizada. Porém, este autor aponta que:

A abordagem sócio-histórica não nega a existência da adolescência enquanto um conceito importante para a Psicologia. Entretanto, não a considera como uma fase natural do desenvolvimento, mas sim como uma criação histórica da humanidade. Um fato que passou a fazer parte da cultura enquanto significado, isto é, um momento interpretado e construído pelos homens, um período constituído historicamente.(OZELLA, 2003, p 9).

Segundo o autor, o significado que a adolescência tem adquirido historicamente está determinando ações pessoais, políticas, sociais, profissionais em relação a ela. Neste sentido, o autor acredita ser fundamental uma revisão das concepções presentes em certas áreas da Psicologia para que se transformem as relações estabelecidas com os jovens. É preciso superar as visões naturalizantes e entender a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais e olhar e compreender suas características que vão se constituindo no processo (Ozella, 2003).

De acordo com Ozella (2003), o adolescente deve ser compreendido a partir da concepção de “condição humana”. Na perspectiva sócio-histórica, isto quer dizer que o indivíduo é alguém que constrói formas para satisfazer suas necessidades junto com outros indivíduos. Um ser histórico com características forjadas de acordo com as relações sociais

contextualizadas no tempo e no espaço histórico em que vive. A relação pessoa / sociedade, nesta perspectiva, é concebida dialeticamente na medida em que este ser se constrói ao construir sua realidade. Neste sentido, a adolescência é compreendida como uma construção histórica.

A adolescência adquiriu diferentes configurações no decorrer da história das civilizações. Teixeira (2003) e Palácios (1995), entre outros, apontam que atualmente reconhecemos que crianças e adolescentes são “[...] inventos sócio-culturais relativamente recentes” (PALÁCIOS, 1995, p.10). Durante séculos, as crianças foram consideradas como adultos menores, mais frágeis e menos inteligentes. Movimentos culturais como o Iluminismo e o Protestantismo deram lugar ao descobrimento da infância, sua consideração como etapa diferente da idade adulta e seu tratamento diferenciado. Palácios (1995) explica que na medida em que concepções fatalistas e predeterministas da vida humana vão desaparecendo, as pessoas sentem-se mais protagonistas de sua própria existência e atribuem um papel importante à educação das crianças. Ao final do século XIX foi reconhecido mais um êxito no descobrimento da infância e de sua consideração especial. O avanço fundamental foi, nesta ocasião, liberar as crianças da realização de trabalhos pesados. Pediatras ingleses consultados em uma pesquisa de opinião pública realizada em 1833 consideraram que uma jornada de trabalho de dez horas diárias era a mais adequada para as crianças, que até então trabalhavam doze horas por dia, “[...] pois jornadas mais prolongadas faziam com que as crianças fossem muito cansadas à escola dominical, onde dormiam embaladas pelos preceitos morais que lhes eram ministrados” (PALÁCIOS, 1995, p 11).

Os avanços do industrialismo, os interesses dos empresários e as conquistas dos movimentos trabalhistas se uniram para atribuir a infância um status especial, favorecido por uma certa generalização do ensino elementar que posteriormente foi se tornando obrigatório. A chegada da puberdade marcava o final deste status especial e assim, a criança passava a ingressar na vida dos adultos. A diminuição da mortalidade infantil e o prolongamento da vida humana, a extensão do ensino obrigatório até idades cada vez mais elevadas, o excesso de mão de obra adulta para a realização de trabalhos que requerem cada dia mais força de trabalho especializada, tudo isto tem contribuído, no século XX e XXI, para o nascimento da adolescência como época diferenciada tanto da infância como da idade adulta. “A passagem ao *status* adulto vai sendo, pois, progressivamente retardada, configurando-se assim um “espaço evolutivo” que até certo ponto é espaço social e cultural, antes de ser espaço psicológico” (PALÁCIOS, 1995, p 11).

Em sua obra *Emílio ou da Educação*, Rousseau apresentou pela primeira vez o conceito de adolescência. Rousseau associou idéias de revolução, paixão e primitividade à imagem do adolescente e definiu a adolescência como um segundo nascimento, provocado pela emergência da paixão sexual, que empurra o adolescente para além de si mesmo, para a humanidade, gerando uma tensa revolução, manifesta em mudanças de humor repentinas, rebeldia e instabilidade (Calil, 2003). Desta forma, nesta concepção moderna, a adolescência passou a ser representada como uma época de crise, de ambigüidade, pela ausência de característica tanto da infância como da fase adulta.

O arcabouço teórico da Psicanálise, reforçado pelos estudos de Stanley Hall, Sigmund Freud e Anna Freud, atribuía a crise da adolescência às mudanças características do crescimento e desenvolvimento corporal, em que os hormônios sexuais têm papel fundamental, pelo fato de desencadarem o aparecimento dos caracteres sexuais secundários e o amadurecimento dos órgãos de reprodução, alçando o adolescente a um status totalmente diferenciado de sua condição infantil. Esta idéia teria marcado a adolescência como um período em que o indivíduo vive um intenso sentimento de luto e uma intensa angústia, enfatizando o conflito pais e filhos, resultante das dificuldades, necessidades e mudanças do adolescente, como um aspecto importante desta turbulência emocional. Calil (2003) ressalta que, mesmo afirmando que as lutas do adolescente em busca de sua identidade adulta são influenciadas pelas condições familiares e culturais, a Psicanálise consolidou o processo de naturalização da adolescência, ao afirmar que esta influência só pode mitigar, favorecer, demorar ou precipitar um processo que é inerente ao ser humano.

Assim, diferentes teorias psicológicas sobre a adolescência reforçaram a concepção de que esta é uma etapa marcada por turbulência e confusão, natural e necessária ao desenvolvimento do ser humano, delineando a idéia de adolescente que predomina do imaginário social.

Calil (2003) e Rogoff (2005), dentre outros, contestam essas visões que solidificam no imaginário social a imagem de infância como dependente total dos adultos, ou então a visão da adolescência como época marcada por crises, ou seja, visões naturalizantes.

Calil (2003) nos mostra que estudos antropológicos posteriores ao pensamento psicanalítico, levaram a conclusões bastante diferentes, por mostrarem que, em outras culturas, a adolescência é vivida como uma transição gradual e tranqüila, com fácil adaptação aos papéis adultos. Estes estudos colaboraram para desconstruir a idéia de que a adolescência é um período de crise, inerente à natureza fisiológica ou instintiva do ser

humano, reolocando sua origem na dinâmica cultural da sociedade, embora até hoje ainda persista a relação entre a adolescência e crise psicológica.

Em uma perspectiva sociocultural-histórica, a autora destaca que a infância e adolescência podem ser pensadas a partir de processos culturais, nos quais “os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam” (ROGOFF, 2005, p 21). Seja em tarefa cotidiana ou em testes e experimentos, o desempenho da pessoa depende das circunstâncias que fazem parte da rotina de sua comunidade e das práticas culturais às quais estão acostumadas. O que as pessoas fazem, de acordo com Rogoff (2005), depende dos significados culturais atribuídos aos eventos que avaliamos, assim como da presença de apoios sociais e institucionais proporcionados em suas comunidades para aprender e cumprir determinados papéis nas atividades.

Segundo a autora, Lev Vigotsky apontou o fato de que as crianças e adolescentes são participantes culturais em todas as comunidades, vivendo em uma determinada comunidade, em uma época específica da história. Rogoff aponta que os processos culturais são as configurações das formas cotidianas de fazer as coisas, no enfoque que cada comunidade dá a vida.

Rogoff (2005) destaca que cultura não deveria ser considerada de forma equiparada à nacionalidade ou etnicidade. Durante muito tempo os estudos do desenvolvimento se basearam em pesquisas e teorias vindas das comunidades de classe média européia ou norte-americana, e que têm sido usadas para fazerem “generalizações” sobre todas as pessoas. A autora explica que é preciso superar as generalizações dessas teorias, que supõem que o desenvolvimento humano é universal, funcionando em todos os lugares de modo similar ao que acontece na comunidade dos próprios pesquisadores. Não há um único resultado desejável em termos de desenvolvimento, isso precisa ser descartado por ser etnocêntrico. Indivíduos se desenvolvem na medida em que participam e contribuem para as atividades culturais, a partir do envolvimento das pessoas em sucessivas gerações.

Na perspectiva da autora, os processos culturais envolvem relações multifacetadas em muitos aspectos do funcionamento em comunidade. Não é possível reduzir as diferenças entre as comunidades a uma ou duas variáveis, o que se faz de uma forma em uma comunidade pode ser feito de forma diferente em outra. Além disso, pode-se usar práticas semelhantes com finalidades distintas. De acordo com Rogoff (2005), é improvável que exista uma “forma melhor”, pois compreender diferentes práticas culturais não exige que

determinemos qual é a mais correta. Aprender a considerar a cultura de outras comunidades não exige que abramos mão de nossos próprios hábitos. O julgamento de valor pode ocorrer quando queremos comparar práticas de forma descontextualizada. Para compreender o desenvolvimento a partir de uma perspectiva sociocultural-histórica, é preciso examinar a natureza cultural da vida cotidiana. Uma compreensão coerente da natureza cultural e histórica do desenvolvimento humano vem se delineando por meio de abordagens interdisciplinares, envolvendo vários campos de estudos, entre eles a Psicologia, a Antropologia, a História e a Sociologia.

Santos explica que os conteúdos e significados sociais – papéis, funções e atributos – da infância e adolescência também são singulares e dotados de características próprias em cada época, sociedade e cultura. “Cada sociedade e cultura constrói uma escala de valores que confere importâncias distintas a cada fase da vida e define as idades privilegiadas ou paradigmáticas” (SANTOS, 1996 apud TEIXEIRA, 2003, p 110).

A sociedade define o que é um jovem, estabelecendo critérios para o situar numa determinada faixa de idade. Este princípio, segundo Carrano (2000), é de fato utilizado na realização de estudos estatísticos, na definição da idade de escolarização obrigatória, na formulação de políticas de compensação social, na atribuição de idades mínimas para o início do trabalho profissional, na idade mínima para a responsabilidade penal, na classificação de programas televisivos etc. Carrano (2000) destaca que a própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo as formações humanas.

É muito comum que a adolescência / juventude seja definida por critérios relacionados com as idéias que vinculam a cronologia etária com a imaturidade psicológica. A irresponsabilidade seria outro atributo das situação social do jovem, particularmente nas idades correspondentes à adolescência. No entanto, compreendemos a adolescência, assim como Carrano (2000), enquanto uma complexidade variável, considerando as diferenciadas formas de viver e dar sentido a esse período da vida, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos sociais.

Um estudo realizado por Salles (1995) sobre a representação social do adolescente e da adolescência, no qual ouviu professores, diretores, inspetores de alunos, alunos e alunas, a autora constatou como núcleo central a concepção de adolescência enquanto uma época de menores responsabilidades, e os outros elementos como estudo, trabalho, sexualidade, as drogas e as relações com os pais, giravam em torno desse núcleo. O adolescente foi fixado como sem perspectiva, sem objetivo e irresponsável, que não sabe o

que quer, que não se preocupa com o futuro, é indisciplinado, só busca diversão, é liberado, desinformado, consumista, apolítico, individualista, independente e não aceita regras

De acordo com Carrano (2000), os jovens na sociedade não constituem uma classe social, ou grupo homogêneo, mas sim, compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes.

1.2. Algumas abordagens da Psicologia que relacionam o desenvolvimento cultural com o individual

Alguns pesquisadores da adolescência e juventude, especialmente os da área da Sociologia, História e Antropologia, argumentam que a Psicologia, ao tratar de adolescência, aborda apenas aspectos biológicos, ou então, trata este período da vida enquanto uma fase carregada de frustrações, patologias, universalizando assim estes aspectos e não relacionando-os com os aspectos sociais, históricos e culturais pelos quais os adolescentes estão passando. Assim sendo, apresentaremos aqui algumas abordagens que também criticam essa forma de pensar os adolescentes, considerando-os como indivíduos que se desenvolvem de acordo com os aspectos culturais e sociais dos contextos nos quais estão inseridos.

O modelo psicocultural de Whiting e Whiting (Beatrice Whiting e John Whiting, 1975), segundo Rogoff, aborda as relações entre o desenvolvimento dos indivíduos e as características de seus ambientes imediatos, parceiros sociais e sistemas de valores institucionais e culturais. Para se compreender o desenvolvimento humano é preciso entender detalhadamente as situações nas quais os indivíduos se desenvolvem, ou seja, “as situações imediatas, bem como os processos culturais menos imediatos, nos quais as crianças e seus parceiros (e seus ancestrais) tomam parte” (ROGOFF, 2005, p 45).

Os Whiting promoveram uma compreensão mais profunda dos processos culturais do que costuma ser o caso em estudos que simplesmente relacionam o desenvolvimento das crianças a categorias mais amplas como cultura, classe social e gênero. Estes estudiosos chamaram a atenção para o fato de que o conjunto de personagens e ambientes nos quais as crianças agem é extremamente influente para determinar o rumo de seu desenvolvimento.

Rogoff (2005) acrescenta ainda que o modelo de Whiting e Whiting apresentava o desenvolvimento humano como o produto de uma cadeia de circunstâncias sociais e culturais em que a criança está inserida. Esta cadeia começa com o ambiente (incluindo o clima, a fauna e a flora e o terreno) chegando à história (incluindo migrações,

empréstimos e invenções). Segundo Rogoff, isso levava aos sistemas de manutenção do grupo (padrões de subsistência, meios de produção, padrões de povoamento, estrutura social e divisão do trabalho) e depois ao ambiente de aprendizagem da criança, que consistia sem seus ambientes de rotina, cuidadores e professores, tarefas atribuídas e a carga de trabalho da mãe. A seguir, a cadeia chegava ao indivíduo, incluindo as necessidades, instintos e aptidões inatas do bebê, bem como seus estilos comportamentais, habilidades, prioridades de valores, conflitos e defesas aprendidos.

Os Whiting, segundo Rogoff (2005), supunham que os sistemas de manutenção determinavam em muito o ambiente de aprendizagem no qual a criança cresce, e este, seu comportamento e desenvolvimento. Os estudos dos Whiting permitiram avanços importantes na compreensão da cultura e do desenvolvimento infantil, seu foco no ambiente de aprendizagem da criança produziu conclusões de pesquisa fundamentais ao estudo dos aspectos culturais do desenvolvimento humano. Entretanto, Rogoff aponta que seus esquemas carregam pressupostos implícitos que tendem a limitar a forma como a autora pensa sobre a relação entre indivíduos e práticas culturais.

A abordagem bioecológica de Bronfenbrenner também contribuiu com idéias e pesquisas importantes sobre os aspectos culturais do desenvolvimento humano. Urie Bronfenbrenner enfatizou as interações de um organismo em processo de mudança em um ambiente também em mudança. Em sua visão, o ambiente geral é composto dos ambientes imediatos da pessoa, bem como pelos contextos culturais e sociais das relações entre diferentes ambientes, como casa, escola, local de trabalho. Rogoff aponta que, segundo o autor, a ecologia do desenvolvimento humano envolve a acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo e em crescimento e as propriedades variáveis dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, “à medida em que esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e por contextos mais amplos nos quais eles estão inseridos” (BRONFENBRENNER, 1979 apud ROGOFF, 2005, p 47)

A abordagem bioecológica de desenvolvimento humano (AEDH), proposta por Bronfenbrenner, é bastante utilizada pelos estudiosos da área da Psicologia Positiva e resiliência.

A Psicologia Evolutiva, de acordo com Palácios (1995), se ocupa do estudo dos processos de mudança psicológica que ocorrem ao longo da vida humana. Segundo o autor, as mudanças que interessam aos estudiosos desta abordagem são aquelas que se relacionam aos processos de desenvolvimento das pessoas, crescimento e experiências vitais significativas. Tais mudanças relacionam-se com três grandes fatores: 1 – a etapa da vida em

que a pessoa se encontra. Este fator introduz certa homogeneidade entre todos os seres humanos que se encontram em uma determinada etapa (por exemplo a adolescência); 2 – as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre. Este fator introduz certa homogeneidade entre aqueles que têm em comum o fato de viver em uma mesma cultura, no mesmo momento histórico e dentro de um determinado grupo social (cultura ocidental, década de noventa, classe média, por exemplo) e 3 – experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas. Este fator introduz fatores indiosincráticos que fazem com que o desenvolvimento psicológico, apesar de apresentar semelhanças de um indivíduo para o outro, seja um fenômeno irrepetível que não ocorre da mesma maneira em dois indivíduos diferentes. Apesar de Palácios analisar aspectos relativos ao desenvolvimento da infância e adolescência, ele não considera que o desenvolvimento se limita a esses períodos, mas, pelo contrário, ocorre ao longo de toda a vida.

Palácios (1995) chama a atenção para as formas como, até pouco tempo, se pensava os quatro grandes tópicos evolutivos (infância, adolescência, idade adulta e velhice). Supunha-se que as experiências ocorridas na infância tinham um efeito determinante e configurador de todo o desenvolvimento posterior, que a adolescência é uma época de mudanças drásticas, especialmente em âmbito psicológico, que a idade adulta significa estabilidade e ausência de mudanças importantes e que a velhice seria a deterioração dos processos psicológicos e de diminuição das diferenças entre as pessoas. O autor explica que não se trata de afirmar que o que acontece na infância não tem importância, mas de não supor que é irreversível. Muitos exemplos são trazidos atualmente pela Psicologia Evolutiva de crianças que, tendo crescido em condições difíceis, conseguem posteriormente superar a história de adversidades, se as condições tornam-se estavelmente propícias. Isto vale para os aspectos intelectual, emocional e social. Os estudos em resiliência são exemplos que ilustram tais acontecimentos. O contrário também acontece, uma infância feliz não garante uma felicidade eterna.

Com relação à adolescência enquanto época de grandes mudanças e transformações psicológicas, o autor argumenta que tal crença não foi confirmada com investigações realizadas com as mesmas pessoas no início e no final da adolescência. O adolescente atormentado e que muda drasticamente é somente um tipo de adolescente. A adolescência é, certamente, uma época de mudança, mas essa mudança não ocorre necessariamente no sentido de ruptura e descontinuidade com o passado. Segundo Palácios

(1995), a história evolutiva prévia de cada adolescente, somada às influências da infância cuja continuidade se manteve, mais as novas influências que surjam em consequência dos novos contextos nos quais cresce, tudo isto condicionará uma determinada evolução. O autor aponta ainda que para muitos adolescentes a adolescência transcorre mais na direção da continuidade que da ruptura, embora não haja dúvida de que continuidade não signifique ausência de mudanças, senão mudanças coerentes com a história evolutiva anterior.

Palácios (1995) faz uma crítica às abordagens tradicionais da Psicologia (mecanicistas e organicistas) e se volta para uma perspectiva contextualista/interacionista, que entende o desenvolvimento enquanto um continuísmo evolutivo e, entre outros aspectos, entende que cada grupo cultural, cada período histórico organiza de formas diferentes as experiências de educação e desenvolvimento; devido a isto é difícil defendermos a ênfase forte a “processos de desenvolvimento universais” – as interações são contextualmente condicionadas.

A Psicologia Evolutiva atual contém uma diversidade de enfoques e perspectivas, entre elas a perspectiva histórico-cultural, elaborada por Vigotsky. Esta perspectiva ressalta o papel da mediação histórica e cultural dos fenômenos psicológicos. Palácios (1995) aponta que, de acordo com esta perspectiva, a criança recebe dos que a cercam uma série de instrumentos e estratégias psicológicas, dos quais vai se apropriar através de processos de internalização, especialmente a linguagem. O desenvolvimento psicológico é em grande parte construído na criança através das interações com os adultos e outras crianças mais desenvolvidas.

1.3. Adolescências e subjetividades

As concepções que estamos utilizando para a compreensão da adolescência, como já foi apontado, inscrevem-se dentro de um enfoque histórico cultural do desenvolvimento humano, desse modo, continuaremos recorrendo a este enfoque para definir também, a concepção de subjetividade com a qual iremos trabalhar durante todo o processo de compreensão das percepções dos adolescentes a respeito da escola.

Dentro deste marco teórico, de acordo com Martinez, a categoria subjetividade se refere à:

[...] a la organización de los procesos de sentido y significados que aparecen y se organizan de diferentes formas y en diferentes niveles en el sujeto e en

el personalidad así como en los diferentes espacios sociales en que lo sujeto actúa. (GONZÁLEZ REY, 1999 apud MARTINEZ, 2000, p 238).

Esta concepção de subjetividade, segundo Martinez expressa o psicológico em sua especificidade, complexidade e singularidade, tanto a nível individual como social.

Teixeira (2003) explica que, para além de uma mera influência dos aspectos sociais no processo psicológico de cada ser humano, Vigostki baseia-se na dialética marxista para compreender o indivíduo a partir do materialismo histórico, ou seja, “o homem é concebido como a síntese das múltiplas determinações, cuja subjetividade é construída material e historicamente” (TEIXEIRA, 2003, p 106). Neste sentido, trata-se de conceber a constituição do sujeito sempre sob determinadas condições sociais, portanto, materiais, e sempre como resultado da atividade de gerações anteriores, portanto histórico.

Para expressar a apreensão subjetiva das diversas relações e atividades que compõem a vida social do indivíduo, Gonzalez Rey (1997 apud Texeira, 2003) parte de Vigotski para propor a categoria *configuração* para representar a unidade dinâmica sobre a qual se definem os diferentes sentidos subjetivos dos eventos sociais experienciados por cada pessoa. O processo de *configuração subjetiva* busca explicar o movimento de apropriação do social no âmbito psicológico, concebido como uma unidade funcional do afetivo e cognitivo. Conforme aponta Teixeira (2003), o homem, imerso em sua cultura e nas suas mais diversas relações sociais, segue permanentemente produzindo novas configurações subjetivas, a partir de experiências materiais, de suas atividades interativas. A autora aponta que este é o curso do desenvolvimento humano, que converte experiências em sistemas de signos que mediatizam e organizam o funcionamento integral de todas as funções psicológicas.

A Psicologia Sócio-Histórica, segundo Gonçalves (2003), tem como noção básica a historicidade dos fenômenos sociais e humanos. Aborda a subjetividade como conjunto de experiências do indivíduo, constituída a partir de suas ações e de sua inserção social. Cada indivíduo concreto é situado em sua atividade fundamental, da qual decorre um conjunto de relações com grupos, instituições e outros indivíduos que deve ser considerado. Aborda-se sua consciência por meio do discurso por ele produzido, o qual revela de que forma apropriou-se dos significados sociais para representar sua atividade e relações sociais e como, a partir disso, produziu sentidos pessoais.

Segundo a autora, cada jovem deve ser considerado na sua singularidade e o processo de desenvolvimento da consciência em relação com a atividade deve ser abordado individualmente. Entretanto, o reconhecimento do caráter histórico e ideológico do processo

demanda uma consideração de questões presentes em um contexto social determinado, as quais atuam como mediações, a fim de levantar implicações para o desenvolvimento da consciência jovem.

Gonçalves (2003), em um trabalho de pesquisa sobre concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva, destaca que o predomínio de uma determinada visão de adolescência no meio social implica o predomínio de determinados significados sociais relativos a esse campo. E implica também em que o jovem, predominantemente, aproprie-se desses significados para representar a sua particular experiência de adolescência. Gonçalves afirma ainda que:

Em uma perspectiva naturalizante, que nega o caráter histórico dos fenômenos sociais e humanos, tanto o lugar do jovem na sociedade é considerado natural e universal – independe de classe social, de época, de realidade social concreta e específica - , como os significados sociais desse campo ratificam esse lugar e as atividades dele decorrentes, atribuindo naturalidade aos processos observados. (GONÇALVES, 2003, p 43)

A autora discute ainda que, na medida em que os jovens se apropriam dos significados veiculados pelos meios de comunicação, estes significados se transformam em mediações na constituição de sua consciência. De acordo com a autora, é possível supor que o jovem terá tais concepções como parte das determinações de sua conduta enquanto adolescente. Conhecer as concepções de adolescência predominantes em um meio social permite discutir em que medida existe espaço para uma vivência e significação críticas ou para uma consolidação de realidades proclamadas.

CAPÍTULO 2

RESILIÊNCIA, RISCO E PROTEÇÃO:

dimensões conceituais e interfaces com a escola

Neste capítulo, discutiremos sobre os conceitos de resiliência, risco e proteção, no sentido de abordar suas características a partir de dimensões contextuais e culturais de acordo com as quais se constroem e adquirem sentidos, relacionando estes conceitos o contexto escolar. Ressaltamos que os estudos sobre resiliência e sua relação com a escola ainda são muito escassos e encontrar bibliografia relacionada ao tema não foi tarefa muito fácil, considerado que a maioria dos trabalhos é de estudiosos norte-americanos. Poletto e Koller (2005) apontam que o estudo da resiliência é relativamente recente e vem ganhando espaço e atenção nos centros de pesquisa, em países em desenvolvimento, na América Latina e, mais especificamente, no Brasil.

Inicialmente, apresentaremos os conceitos de risco, proteção, resiliência e vulnerabilidade, e em seguida, apontaremos também, alguns aspectos considerados como indicadores de risco e proteção no ambiente escolar.

2.1 Resiliência: historicidade e mobilidade do conceito

A origem do termo resiliência se deu por volta do ano de 1807, surgindo nas áreas da Física e Engenharia. Segundo Libório, Castro e Coelho (2006), essa característica teria sido originalmente atribuída por Thomas Young a materiais altamente resistentes à deformação impostas pelo ambiente. Conforme o dicionário Brasileiro de Ferreira (1975), resiliência se refere à “[...] propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora da deformação elástica” (p. 1223). Podemos ilustrar esta conceituação utilizando o exemplo do elástico que, após sofrer uma tensão, volta ao seu estado físico inicial.

Segundo Poletto e Koller (2006), o dicionário de língua inglesa Longman Dictionary of Contemporary English traz duas definições: a definição da Física, que indica que resiliência é a habilidade de uma substância retornar à sua forma original quando a pressão é removida: flexibilidade e a da Psicologia, que diz que resiliência é a habilidade de voltar rapidamente para o seu usual estado de saúde ou de espírito, depois de passar por

dificuldades ou doenças. Segundo as autoras, este dicionário menciona essa descrição como resiliência de caráter.

Poletto e Koller (2006) explicam que na Psicologia, a conceituação do termo resiliência não tem a mesma precisão da física e engenharia, pois ao estudar os fenômenos humanos, é preciso levar em conta a multiplicidade e a complexidade de fatores e variáveis que envolvem esses fenômenos.

De acordo com as autoras, invulnerabilidade ou invencibilidade são termos precursores da definição de resiliência na Psicologia. A invulnerabilidade era utilizada para descrever crianças que apresentavam saúde emocional e alta competência apesar de vivenciarem longos períodos de adversidades e estresse psicológico (Werner & Smith, 1982, 1992 apud Poletto e Koller, 2006). Para Rutter (1985) apud Poletto e Koller (2006) a invulnerabilidade significa uma resistência absoluta ao estresse, uma característica imutável. No entanto, Zimmerman e Arunkumar (1994 apud Poletto e Koller, 2006) afirmam que a resiliência e a invulnerabilidade não são termos equivalentes, ou seja, a resiliência seria uma habilidade de superar adversidades, indicando assim, que nem sempre o indivíduo sai completamente ileso de determinada situação adversa.

Werner e Smith (1982, 1992 apud Poletto e Koller, 2006), realizaram um estudo longitudinal que durou cerca de 34 anos, com início em 1955, e que tinha como finalidade compreender os efeitos cumulativos da pobreza, do estresse perinatal e dos cuidados familiares deficientes no desenvolvimento da criança. Os estudiosos perceberam que nem todas as crianças provenientes de ambiente com a presença de quatro ou mais fatores de risco (pobreza, baixa escolaridade dos pais, baixo peso ao nascer, estresse perinatal, entre outros) desenvolveram ou apresentavam problemas de aprendizagem ou comportamento.

Na área da Psicologia, segundo Yunes (2003), o conceito teve uma atenção mais significativa no início da década de 1970. Poletto e Koller explicam que estudos realizados pelo psiquiatra Michael Rutter, no início da década de 1970, investigaram diferenças entre meninos e meninas que viviam em lares desfeitos por conflitos. Segundo as autoras, os resultados obtidos mostraram que os meninos eram mais vulneráveis aos estressores físicos e psicossociais que as meninas. Estudos posteriores de Rutter afirmaram que um único fator de risco não possui impacto significativo, mas a combinação de dois ou mais pode aumentar a probabilidade de consequências negativas no desenvolvimento e estressores adicionais aumentam o impacto de outros estressores presentes (Rutter 1979, 1981 apud Poletto e Koller, 2006).

Libório, Castro e Coelho apontam que os estudos na área da resiliência atribuíram inicialmente ao termo, a idéia de capacidade de resistir, “[...] sendo a força necessária para a saúde mental durante a vida” (2006, p 92). Segundo os autores, Trobeta e Guzzo indicaram que o termo foi utilizado por Bowlby ao finalizar seu primeiro livro sobre a teoria do apego, em 1969. Nessa época, já se atribuía ao termo o significado de um traço ou característica de personalidade que pode aparecer mesmo sob condições adversas. Assim sendo, os indivíduos que tinham experiências positivas com a mãe, o pai e outros adultos significativos, poderiam ter uma formação de personalidade saudável, resistentes às situações adversas, ou seja, resilientes.

Martineau (1999, apud Libório, 2007) afirma que os estudos sobre resiliência, durante muito tempo foram realizados mediante uma abordagem quantitativa tendo como foco a criança, que é identificada como resiliente ou não, a partir de testes psicométricos, notas na escola, testes de personalidade ou de perfil de temperamento. Libório aponta que a maioria dos estudos sobre resiliência tem por objetivo estudar a criança ou o adolescente, numa perspectiva individualística, enfocando traços e disposições pessoais, estudando os padrões de adaptação individual da criança associados ao ajustamento apresentado na idade adulta. São estudos longitudinais que acompanham o desenvolvimento do indivíduo desde a infância até a adolescência, ou idade adulta.

Como lembram Libório, Castro e Coelho (2006), o conceito de resiliência permanece em construção e ainda não oferece uma definição consensual entre os estudiosos. Polarizações como adaptação/superação, inato/adquirido, permanente/circunstancial remetem a uma questão central e mais ampla relativamente à resiliência: “[...] sua compreensão como um *traço individual*, ou como um *fenômeno* ou *processo*, que decorre de inter-relações do indivíduo e o meio” (2006, p 92, grifo dos autores).

Durante muito tempo, a resiliência foi analisada como um atributo pessoal e, apesar do redimensionamento desta compreensão, alguns autores mantêm essa concepção. Segundo Libório, Castro e Coelho (2006), este entendimento sobre a resiliência dificulta a elaboração de programas e intervenções sociais. Estes autores explicam que Rutter ampliou suas considerações, passando a conceber a resiliência como uma resistência relativa às adversidades, advinda de bases constitucionais e ambientais. Seu grau de resistência seria variável de pessoa para pessoa, recebendo influências do contexto e das circunstâncias ao seu redor.

Luthar e Zelazo (2003 apud Libório, Castro e Coelho, 2006) recomendam que os estudos deveriam incluir uma definição clara de resiliência, afirmando de forma

inequívoca de que se refere a um processo ou fenômeno e não a um traço individual. Essas autoras afirmam que se deve evitar uma conotação de característica, atributo ou traço de personalidade, pois para elas deve haver sentido claro de processo. Todos estes autores apontam ainda que seria imprudente utilizar o termo como adjetivo, ou seja, dizer que este ou aquele indivíduo é ou não resiliente.

O construto resiliência já foi abordado por alguns autores em sua trajetória teórica nas seguintes perspectivas:

individualizante (que focam no indivíduo e nos traços individuais); **não-relacional** (que desconsideram a importância das relações interpessoais e do contexto na construção da resiliência); **determinista** (no sentido de que quem a “possui” como traço de personalidade teria mais condições de suportar “todas” condições adversas que vier a enfrentar na vida); **absolutizante** (que não relativiza o contexto ou experiência anterior de vida e demais fatores que podem influenciar na emergência do fenômeno, tais como os mecanismos de risco e proteção); **estática** (que não vê a resiliência como algo dinâmico e processual); **estigmatizante** (que rotula e classifica, *a priori*, os indivíduos e/ou outros contextos como resilientes ou não resilientes).(LIBÓRIO, CASTRO & COELHO, 2006, p.94, grifo dos autores).

Estas perspectivas são questionáveis, pois compreendemos que as pesquisas nesta área podem ganhar muito em desconstruir estas perspectivas individualizantes, inserindo uma visão mais contextual e atribuindo mais mobilidade / movimento ao conceito. Indivíduos considerados resilientes eram aqueles que, apesar de passar por experiências estressoras, ou seja, estarem expostos a fatores de risco não eram atingidos e apresentavam um desenvolvimento estável e saudável, o que é considerado como um “sinal de adaptação ou ajustamento”, ou seja, uma “habilidade de superar as adversidades”.

Segundo Libório (2007), o processo de resiliência se desenvolve, portanto, mediante algumas condições, como: componentes constitucionais (as diferenças individuais na percepção das situações de stress; o temperamento); a existência dos fatores de proteção no meio a sua volta, assim como a presença das redes de apoio social (disponibilidade de recursos externos de apoio, que proporcione reforços às estratégias de enfrentamento das situações difíceis da vida) e redes de apoio afetivo (desenvolvimento em um ambiente coeso e ausência de conflito em ambiente familiar); qualidades da interação do indivíduo-ambiente (relação interpessoal entre membros da família, entre grupo de pares etc).

Segundo Libório (2007a), muitos desafios são colocados para os estudiosos dessa área, dentre os quais: compreendermos os contextos sociais que interferem positivamente nos processos de resiliência; compreendermos o papel da cultura sobre tais processos; analisarmos quais são as metodologias de pesquisa que nos permitem uma melhor

e mais aprofundada compreensão da dinâmica dos processos de resiliência; estudar o impacto dos programas de intervenção com populações em situação de risco, no sentido de observar quais são os elementos facilitadores e os que impedem o processo de resiliência; revisar constantemente a elaboração teórica do conceito.

Ungar et. al. (2007 apud Libório, 2007a), a partir de pesquisas interculturais realizadas em âmbito nacional e internacional (envolvendo pesquisadores canadenses, sul-africanos, colombianos, israelenses, indianos, chineses, russos, dentre outros¹¹) que participaram do projeto “International resilience project”, tem contribuído largamente na construção de conhecimentos sobre os processos de resiliência em diversos grupos culturais. Estes autores enfatizam, a partir de um olhar mais ampliando sobre a resiliência, que devemos admitir que dimensões culturais e contextuais têm impacto bastante significativo nas formas de entender e propor intervenções em resiliência.

Na compreensão de resiliência presente nos estudos de Ungar et al. (2007 apud Libório, 2007a), estão relacionadas as seguintes dimensões: *subjetivas* (envolvendo sentimentos de auto-estima, auto-eficácia, habilidades de resolver problemas, empatia, presença de aspirações e senso de humor, dentre outros); *relacionais* (que abrangem competência social, famílias que a entendem as necessidades dos filhos, presença de modelos positivos, presença de relações interpessoais significativas com outras pessoas na escola, em casa e em outros contextos sociais, assim como percepção do suporte social e da aceitação de seus pares); *comunitárias* (oportunidades apropriadas de trabalho, adequadas a idade, não exposição à violência na comunidade, na própria família e entre pares, suporte de políticas públicas na área da segurança, recreação e habitação; trajetos apropriados face a riscos; tolerância a problemas comportamentais e de risco, proteção e segurança; acesso a informações escolares e educacionais, recursos para aprendizagem) e *culturais* (vínculo com organização religiosa, conseguir lidar adequadamente com ideologias e crenças diversas das suas, conseguir lidar adequadamente com deslocamento cultural e mudanças de valores).

Em estudos sobre processos protetivos que encaminham os adolescentes para um crescimento saudável, Ungar identificou sete temas comuns que apareceram em narrativas de adolescentes de países diferentes, com menor ou maior intensidade. Estes

¹¹ Conforme pode ser verificado no site:

http://www.resilienceproject.org/cmp_text/?TargetID=1636&strCompname=team

temas foram denominados por ele e sua equipe de pesquisadores de “tensões”, que ao serem resolvidas (de formas diversas) auxiliavam o adolescente em seu caminho para um crescimento psicossocial “positivo”, associado com bem-estar e resiliência, de acordo com critérios de suas culturas e contextos. As sete tensões interrelacionam-se umas com as outras e devem ser associadas com os processos protetivos, sendo que os participantes da pesquisa ilustraram com suas histórias o aparecimento dessas tensões, em maior ou menor número, e formas de solucioná-las de acordo com valores culturais e recursos disponíveis em cada realidade cultural, social e econômica (Ungar et al, 2007 apud Libório 2008).

Ungar et. al. (2007) mostraram que, os

[...] jovens que experienciam-se a si mesmos como ‘resilientes’ e que são vistos pelas suas comunidades como ‘resilientes’ são aqueles que navegam seu caminho através dessas tensões com sucesso. Os jovens ‘resilientes’ encontram uma maneira de resolver as 7 tensões simultaneamente de acordo com as forças e recursos disponíveis dentro de si próprios, e encontrados no interior de suas famílias, comunidades e culturas. (2007, apud LIBÓRIO, 2008, p 12).

De acordo com Ungar et. al. (2007), não há evidências que uma forma de resolver as sete tensões é melhor do que outra, não havendo linearidade nem causalidade nesse processo, indicando que cada jovem encontra formas únicas, singulares de obter sucesso na superação das tensões. Assim sendo, não haveria critério objetivo para avaliar “resultados positivos”, pois tal avaliação é influenciada por aspectos pessoais – que certamente recebem influência dos significados culturais e contextuais – sendo o sujeito aquele que avaliará se sua vida pode ser entendida como sendo ou não “bem-sucedida”, num determinado período. Além desses aspectos, os autores enfatizam que as sete tensões são dinâmicas, podendo expressar-se de diferentes formas através do tempo, levando os autores a especularem que, do ponto de vista desenvolvimental as formas bem sucedidas de resolução dessas tensões podem variar no decorrer do tempo. Cada uma delas, embora sendo apresentadas como se fossem independentes uma das outras, na verdade interagem entre si. Para compreendê-las é necessário que levemos em conta o interjogo de forças presentes na cultura, contexto e no indivíduo.

Apresentamos então, com base em Ungar et. al. (2007 apud Libório, 2008) as sete tensões: 1) *Acesso a recurso material* refere-se à possibilidade do adolescente acessar estruturas sociais que garantam assistência financeira e a concretização de necessidades básicas como: alimento, abrigo, roupas, acesso a cuidados médicos, educação de qualidade e

emprego; 2) *Justiça Social* significa que, ao expandir seus relacionamentos, os adolescentes desenvolvem a capacidade de, individualmente e coletivamente, reivindicar seus direitos. Vivências de preconceito e de não acesso aos privilégios político sociais funcionam como catalisadores de conscientização, resistência, solidariedade, crença em um poder espiritual e enfrentamento da opressão. Essa tensão se relaciona com as experiências de encontrar um papel significativo na sociedade; 3) a tensão *Relacionamentos* relaciona-se à constituição de redes compostas por membros familiares, grupo de pares, demais adultos da comunidade, professores, conselheiros, modelos de identificação, amigos íntimos e até inimigos. É através desses relacionamentos que o acesso aos recursos relacionados com resiliência é facilitado aos adolescentes, tais como apoio e suporte emocional; 4) na tensão *Identidade*, um senso de individualidade é negociado através das relações com os outros. O processo de formação de identidade é uma co-construção através de interações em espaços discursivos mútuos; 5) a tensão *Coessão* é solucionada quando, em contraste com o tópico da individualidade, há a necessidade de estabelecer uma relação balanceada entre o senso pessoal de responsabilidade com o dever e compromisso com a comunidade. Além da preocupação consigo próprio há um senso de responsabilidade para com as necessidades da comunidade, neste sentido essa tensão relaciona-se com o sentimento de pertencimento a algo maior do que o próprio self. Tal conceito foi emprestado por Ungar et. al. (2007) da teoria do Capital Social de Bourdieu; 6) *Poder e controle* refere-se ao estabelecimento de vínculos com múltiplos níveis ecológicos, que trazem para os jovens uma base para experienciar o poder de tomar decisões e a de suficiente controle para poder desempenhar o poder. Relaciona-se com a capacidade de promover mudanças nos ambientes sociais e físicos; 7) A tensão *Aderência Cultural* está associada à capacidade de aderir, ou ficar em oposição, às normas culturais, crenças e valores de sua comunidade, o que implica em negociações complexas com os cuidadores e comunidades. Portanto, a aderência cultural tem dois lados; um deles relaciona-se com aderir ou se opor à cultura global, podendo ser tanto uma barreira como um caminho viável para resiliência, dependendo da relação entre essa tensão e as outras. Por outro lado, uma aderência à cultura local pode ser compreendida pelos adolescentes como incluindo todos aspectos étnicos, familiares e comunitários que são distintos dos valores da cultura global. Algumas vezes a cultura local é facilmente identificada e o jovem percebe sua afiliação tribal ou identidade nacional. Em outros casos, a cultura local e global aparece muito confusa. Nesses casos, a resiliência está mais associada com a capacidade do adolescente lidar efetivamente com ambas as identificações, (cultura global e local) simultaneamente.

As análises feitas a partir das narrativas dos adolescentes participantes da pesquisa de Ungar e seus colaboradores, articuladamente com a discussão das sete tensões mostraram a interação de uma com a outra e revelou que resiliência refere-se a “encontrar uma maneira de viver com relativo conforto , apesar das contradições e conflitos vivenciados: continuar a negociar e navegar seu caminho através dos desafios experienciados a cada momento” (UNGAR et al. 2007, p 301 apud LIBÓRIO, 2008, p 12).

Partindo da discussão sobre as sete tensões, acreditamos na possibilidade de identificar, nos adolescentes participantes da nossa pesquisa , aspectos que nos indiquem que a escola pode estar favorecendo, ou não, a construção de mecanismos de resiliência a partir da forma como percebem as relações no interior da escola, as experiências vivenciadas, os aspectos relativos ao seu rendimento escolar, ao ambiente escolar bem como suas perspectivas futuras e projetos de vida.

Dessa forma, ao discutir sobre mecanismos favorecedores de resiliência e fatores de risco e proteção, faz-se necessário grande cuidado, considerando que, como já foi apontado, a variabilidade das situações de risco é enorme, pois, inclusive pode ocorrer de em algumas situações às quais nós pesquisadores não enxergaríamos risco, os próprios sujeitos implicados poderem senti-los, independentemente de nossa avaliação da situação como sendo ou não de risco. De acordo com Libório, Ungar tem valorizado muito a perspectiva do sujeito e o sentido atribuído por ele às situações adversas ao seu redor.

2.2. Resiliência e fatores de risco e proteção

Yunes e Symanski (2001) apontam que o conceito de risco se originou no campo do comércio marítimo de séculos atrás. Em virtude dos constantes desastres e perda de cargas, os mercadores viram a necessidade de estimar o risco de perda de mercadorias para assegurar-se financeiramente. Com relação às pesquisas científicas, as autoras apontam que os primeiros estudos aconteceram no campo da epidemiologia e da medicina, cujo foco era estudar padrões de doença em determinadas populações e os fatores que influenciavam estes padrões.

O conceito de risco foi se amplificando quando os riscos psicossociais começaram a ser abordados, como, por exemplo, ao se estudar a correlação entre conflitos familiares e o comportamento agressivo de uma criança, “[...] quando se reconheceu que privação econômica é uma das principais fontes de risco sociocultural para a criança e que a

pobreza e miséria são importantes fatores de risco universal” (YUNES E SYMANSKI, p 23, 2001).

Como estamos compreendendo este trabalho a partir de uma perspectiva sócio-cultural histórica, cabe ressaltar que uma análise crítica da história da infância mostra que riscos e todas as espécies de estressores sempre se fizeram presentes em qualquer tempo e lugar. O que tem variado é a construção social do que se constitui risco (Martineau, 1999 apud Yunes e Symanski, 2001).

Os fatores de risco estão relacionados a toda sorte de eventos negativos de vida que, quando presentes no contexto da pessoa, aumentam a probabilidade de que esta apresente problemas físicos, psicológicos, comportamentais e sociais. Yunes e Szymanski (2001) nos mostram alguns exemplos do que vem sendo tomado como experiências estressoras do desenvolvimento das crianças em vários estudos: divórcio dos pais, perdas de entes próximos, abuso sexual/físico contra criança, pobreza, holocausto, desastres e catástrofes naturais, guerras e outras formas de trauma. Estes estressores, segundo as autoras, eram concebidos em termos estáticos, ou seja, diante de qualquer um deles as conseqüências negativas já eram previstas. No entanto, conforme explicam Yunes e Szymanski (2001), o risco deve ser pensado enquanto um processo e não como uma categoria *a priori*.

Cowan, Cowan e Schulz (1996) destacam que, embora seja notório que a pobreza, conflito familiar e abuso são prejudiciais, se esses fatores irão se constituir em risco ou não, isto irá depender do comportamento que se tem em mente e dos mecanismos pelos quais os processos de risco operam seus efeitos negativos. Estes autores acrescentam ainda que os estudos contemporâneos sobre risco enfatizam o movimento dos fatos e não os fatos estáticos. Neste sentido,

[...] os riscos psicológicos são flutuantes na história dos indivíduos, ou seja, mudam de acordo com as circunstâncias de vida e têm diferentes repercussões, dependendo de cada um. Portanto, não é possível fazer interferências do tipo causa-efeito, como um raciocínio linear, quando se trata de riscos psicológicos. É preciso identificar que processos ou mecanismos influenciaram o que liga risco à conseqüência em um determinado ponto da história do indivíduo. (YUNES E SYMANSKI, p 25, 2001).

Rutter (1996) reitera a necessidade de se fazer a distinção entre indicadores de risco e mecanismos ou fatores de riscos e enfatiza a importância de se focar ao longo do tempo os mecanismos mediadores presentes quando há indicações de risco.

Yunes e Szymanski (2001) apontam que estes mecanismos mediadores merecem atenção. Segundo as autoras, os fatores de mediação (ou fatores regulares), se referem a condições, comportamentos, situações ou características de natureza psicológica, econômica, cultural, política e / ou social, que se fazem presentes na vida da pessoa ou na sociedade, quer seja por sua ação extrínseca, quer por características intrínsecas. Estes fatores podem ser ativados na presença de ações e / ou omissões que predisõem a pessoa a outro fator (risco e / ou proteção), potencializando-o ou enfraquecendo-o de acordo com uma dada situação. São fatores que se analisados isoladamente, não podem ser classificados como risco ou proteção, mas sua influência, aliada a outros aspectos, pode contribuir para o desenvolvimento de uma característica de risco ou de proteção.

As autoras apontam que há mecanismos mediadores na presença de indicadores de risco (eventos-chave); esses mecanismos de risco envolvem uma rede complexa de acontecimentos anteriores e posteriores ao evento-chave (ex: divórcio), que interferem nas conseqüências deste fator de risco no desenvolvimento infantil (YUNES & SZYMANSKY, 2001). Portanto, é difícil apontar, aprioristicamente, se um indicador de risco se configurará como fator de risco.

Libório (2007) destaca os seguintes pontos: a presença de fatores de risco, combinado com presença de mecanismos de proteção, pode propiciar processos de resiliência; os fatores de risco podem operar de diferentes maneiras em diferentes momentos do desenvolvimento; o que é fator de risco em uma situação pode ser fator de proteção em outra; não devemos focar isoladamente uma única situação na vida do indivíduo e atribuir-lhe a condição de risco.

Baseada em Yunes e Szymanski (2001), Liborio (2007) aponta que a pobreza tem sido sempre apontada enquanto indicador de risco ao desenvolvimento, entretanto, devemos ter clareza de que esta situação não pode ser considerada de forma determinística. A autora nos mostra alguns exemplos de fatores de proteção em famílias de baixa renda: rede afetiva primária; espaço privilegiado de proteção e influência educativa; capacidade de acolhida por parte da mãe; disponibilidade para aprender a melhor lidar com os filhos; motivação para participar de reuniões e grupos de ajuda; cultura de reciprocidade na vizinhança e comunidade; sensibilidade às dificuldades enfrentadas pelos filhos; expectativa de ascensão social depositada no filho; senso de estabilidade e permanência na família; apoio e habilidade de comunicação.

Yunes e Szymanski (2001) explicam que é por isso que, uma análise criteriosa dos processos ou mecanismos de risco parece imprescindível para que se possa ter a dimensão

da diversidade de respostas que podem ser observadas, sobretudo quando se trata de riscos psicossociais ou riscos socioculturais. De qualquer maneira, risco implica uma alta probabilidade de conseqüências “negativas”, enquanto resiliência seria o resultado “positivo”.

Segundo Yunes e Szymanski, (2001), alguns autores (Cowan, Cowan e Schulz, 1996 e Rutter, 1987) referem-se à resiliência enquanto processos que operam na presença do risco para produzir conseqüências boas ou melhores do que aquelas obtidas na ausência do risco. A resiliência seria, então, o processo final de processos de proteção que não eliminam o risco, mas encorajam o indivíduo a se engajar em estratégias que minimizem o risco. As referências à resiliência vêm quase sempre associadas à presença/ausência de risco. Segundo Rutter (1993, apud Yunes e Szymanski, 2001), três pontos devem ser considerados nessa relação. Em primeiro lugar, a resiliência não está no fato de evitar experiências de risco e apresentar características saudáveis ou ter boas experiências; em segundo lugar os fatores de risco podem operar de distintas maneiras em diferentes períodos do desenvolvimento e ainda, Rutter afirma que o que representa risco em uma determinada situação pode indicar proteção em outra.

Os fatores de proteção, de acordo com Yunes e Szymanski (2001), dizem respeito às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação ou adoecimento. Também lidando com fatores de proteção, deve ser enfatizada uma abordagem de processos, por meio dos quais diferentes fatores interagem entre si e alteram a trajetória da pessoa, influenciando positivamente se presentes ou negativamente se ausentes.

Segundo Yunes e Szymanski (2001), os pesquisadores Masten e Garmezy (1985) identificaram três classes de fatores de proteção: 1) os atributos disposicionais das pessoas (nível de atividade e sociabilidade, auto-estima, autonomia, etc.); 2) os laços afetivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de estresse; 3) os sistemas de rede de apoio social, seja na escola, no trabalho, na igreja, no serviço de saúde, que propiciem competência e determinação individual e um sistema de crenças para a vida.

2.3. Resiliência e Vulnerabilidade

O conceito de vulnerabilidade é muitas vezes aplicado erroneamente no lugar de risco. Segundo Yunes e Szymanski (2001), cabe dizer que se trata de dois conceitos distintos, cuja diferença encontra-se tanto na ênfase como na origem do uso dos mesmos.

Como já citamos anteriormente, risco foi usado pelos epidemiologistas sempre associado a grupos e populações. Vulnerabilidade associa-se mais estritamente ao indivíduo e às suas susceptibilidades ou predisposições a respostas ou conseqüências negativas. No entanto, é essencial compreender a relação entre risco e vulnerabilidade, pois para haver o desenvolvimento da vulnerabilidade é necessária a presença dos fatores de risco, “ [...] sem risco vulnerabilidade não tem efeito”(2001, p 28).

As autoras apontam que no contexto dos estudos sobre resiliência, vulnerabilidade é um conceito utilizado para “[...] definir as susceptibilidades psicológicas individuais que potencializam os efeitos dos estressores e impedem que o indivíduo responda de forma satisfatória ao estresse” (YUNES E SZYMANSKI, 2001, p 29). Rutter (1993 apud Yunes e Szymanski, 2001), define vulnerabilidade como alterações aparentes no desenvolvimento de uma pessoa que foi submetida a situações de risco. Estas alterações podem tornar o indivíduo suscetível e propenso a apresentar sintomas e doenças, devido à evidencia em sua trajetória de adaptação.

Cowan, Cowan e Schulz (1996 apud Yunes e Szymanski, 2001), enfatizam que vulnerabilidade diz respeito à predisposição individual para o desenvolvimento de doenças psicológicas ou de comportamentos ineficazes em situações de crise. De acordo com Yunes e Szymanski, estes autores explicam que a vulnerabilidade não se refere apenas a predisposições genéticas, pois condições como baixa auto-estima, traços de personalidade e depressão são freqüentemente descritos como tal.

Segundo Libório (2007), a vulnerabilidade está associada a uma maior susceptibilidade ao stress psicológico (portanto condição subjetiva) que potencializa os efeitos dos eventos estressores / fatores de risco, e impede uma reação satisfatória. Práticas educativas familiares e escolares ineficazes também podem exercer um papel poderoso, deixando as crianças mais vulneráveis. A autora destaca que ausência de suporte social (fatores de proteção) associado à presença de vários fatores de risco são os elementos centrais / fundamentais que levam ao desenvolvimento do processo de vulnerabilidade. Portanto, quando pensamos em crianças e adolescentes em situação de risco, torna-se necessário analisar o contexto ao seu redor, quais são os fatores de risco predominantes e, principalmente, tentarmos identificar e fortalecer os fatores de proteção do ambiente ao seu entorno, pois são eles que contribuirão diretamente no seu fortalecimento.

2.4. Escola: contexto de risco ou proteção? Adolescentes em foco

Neste tópico, refletiremos sobre os aspectos que contribuem para que a escola venha a se configurar enquanto um espaço de risco ou proteção para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Iniciamos com uma breve reflexão acerca das mudanças, ocorridas no último século, nas formas de compreender a infância e a adolescência.

Caliman (2006) destaca três pontos importantes nessa mudança. O primeiro trata-se do reconhecimento da criança como pessoa, ou seja, a infância deixa de ser apenas uma fase passageira e sem importância, e torna-se um momento em que a pessoa passa por um processo maturacional, no qual são absorvidas formas de conduta e ferramentas culturais. O segundo foi o progresso jurídico que permitiu o reconhecimento da criança como um ser humano repleto de direitos. Por último, o progresso político nas discussões sobre cidadania, que proporcionou a valorização da criança como cidadã, permitindo a reflexão sobre o direito da formação integral, do crescimento e do bem-estar social e pessoal.

De acordo com Caliman (2006), a Psicologia do Desenvolvimento tem buscado constantemente entender os mecanismos geradores ou potencializadores de situações que podemos considerar como risco a integridade física ou moral de crianças e adolescentes. Algumas dessas situações referem-se a influências de fatores sociais e ambientais. O contexto em que a criança está inserida pode auxiliar no processo de formação de condutas e valores. Sendo assim:

Condições de marginalidade e exclusão social reforçam a desadaptação dos indivíduos no momento em que os adolescentes encontram nos atos desviantes e delinqüenciais uma maneira de comunicar o próprio mal-estar vivido no dia a dia, um instrumento, uma tentativa de construir um bem-estar substitutivo das necessidades indispensáveis para o crescimento pessoal. (CALIMAN, 2006, p 385).

Esta busca constante por melhor compreensão dos mecanismos geradores ou potencializadores de situações de risco na adolescência se faz necessária. Sudbrack e Dalbosco (2005) explicam que adolescência nos coloca face a desafios constantes que exigem disponibilidade e competências específicas. As ações educativas e terapêuticas bem sucedidas no enfrentamento destes desafios estarão garantindo o desenvolvimento dos potenciais que esta fase da vida abriga. Por sua vez, a falta do cuidado adequado com o adolescente pode representar não apenas o desperdício deste potencial, mas sua exposição a situações de risco ao seu desenvolvimento e, por vezes, riscos à sua própria vida. O ponto de partida para toda e

qualquer ação educativa relativa à população juvenil, segundo as autoras, refere-se ao resgate do adolescente enquanto sujeito transformador. Os jovens precisam encontrar espaços de participação na família e na escola para assumirem o protagonismo de sua história e de seu futuro na sociedade. Na escola, o adolescente tem oportunidade de viver experiências com novas figuras de autoridade, bem como com o grupo de pares.

Relativamente às transformações ocorridas no contexto escolar após a metade do século XX, Caliman (2006) destaca que a partir de 1950, podemos encontrar uma escola com objetivos bem delimitados. Para as classes mais baixas, os estudos significavam um preparo para a vida adulta, ou seja, um momento necessário para a qualificação da mão de obra, que propiciaria uma vida ativa para o trabalho da sociedade industrializada. Entretanto, para a outra camada social, denominada burguesia, estudar era um caminho fundamental para o ingresso no Ensino Superior. Gera-se então, uma dualidade de ensino, que impossibilita condições sociais iguais de indivíduos de classes diferenciadas. Esse modelo implantado na década de 1940 e 1950 do século passado continua enraizado nos modelos de ensino atuais.

Para Libório (2007), ter o direito e o acesso à escola, teoricamente configura-se um indicador protetivo ao sujeito, uma vez que isso significaria uma oportunidade de participação social, uma possível mobilidade de classes, total integração à práticas formativas, entre outros. Contudo, uma educação diferenciada, seletiva e que privilegia classes dominantes, pode-se definir muito mais como um agente criador de exclusão social, do que um indicador de proteção propriamente dito. Libório (2007) enfatiza que é possível afirmar que essa situação de dualidades de ensino para classes diferenciadas pode ser considerada um grande indicador de risco. Pois, segundo Slavin (1989 apud Caliman, 2006), com base em algumas características ou necessidades, o estudante que está em situação de risco tem menos probabilidade seja de adquirir um nível razoável de escolaridade, seja de desenvolver as próprias habilidades, por causa dos fracassos sofridos no percurso escolar.

2.5. Refletindo sobre risco e proteção na escola

Em estudo acerca de fatores de risco e proteção para adolescentes usuários de drogas, Sudbrack e Dalbosco (2005) destacaram que a escola pode se transformar um importante contexto de proteção para estes sujeitos, pois assume função importante na aquisição das habilidades para o desempenho na vida em sociedade. As autoras destacaram

alguns fatores que podem se configurar em risco para os adolescentes que fizeram parte de seu estudo. No entanto, acreditamos que os indicadores por elas apresentados, podem se configurar em risco para qualquer criança e adolescente que se encontram submetidos a situações adversas ou não. Podemos perceber, baseando-nos nos indicadores de risco abaixo apresentados, que a escola ainda tem muito o que mudar para se configurar enquanto um espaço de proteção, capaz de promover nos alunos mecanismos potencializadores de resiliência.

Dentre os fatores de risco, apresentados por Sudbrack e Dalbosco (2005), presentes na escola destacamos:

A indefinição, a falta de comunicação e de negociação de normas, regras e limites; a incoerência e incongruência entre os agentes educativos nas práticas das normas educativas; as relações desrespeitosas e falta de responsabilidade e compromisso entre os agentes educativos; a ausência da relação família-escola; a falta de estímulos às práticas das atividades escolares; a ausência de expectativas positivas em relação ao desempenho dos alunos, tanto no aspecto formativo quanto informativo do currículo; a ausência de atividades criativas que estimulem que concorram para a criação de vínculos entre o aluno e a escola; as relações preconceituosas para com o aluno, com a utilização de rótulos como forma de punição e exclusão; a ausência de afetividade na relação professor –aluno; as relações professor/aluno baseadas no autoritarismo ou no excesso de permissividade; a ausência de afetividade e confiança no ambiente escolar; a falta de estímulos e de práticas educativas ao altruísmo, cooperação e solidariedade. (2005, p 13).

Entre os diversos indicadores de risco ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente relacionados especificamente ao contexto escolar, Libório (2007), baseada em pesquisa com 1880 adolescentes e jovens de Presidente Prudente e Belo Horizonte, destaca: dificuldade no rendimento escolar; manifestações hostis; dificuldade de adaptação ao próprio papel de estudante; dificuldades relativas à interação social; histórico de reprovação; sentir-se mal no ambiente escolar; falta de afinidade e integração com os professores; desconfiança da equipe pedagógica e do corpo de funcionários da escola em relação ao aluno.

Segundo Libório (2007), um dos notórios aspectos que podemos identificar como um indicador de risco ao desenvolvimento da criança e do adolescente, sem dúvida é o fracasso escolar ou a dificuldade de manter um rendimento adequado ou que se espera do sujeito. Neste sentido, a autora aponta que é preciso compreender que os mecanismos que podem desencadear no aluno esse insucesso podem estar diretamente ligado ao período em

que o aluno permanece na escola. A autora refere-se à relação professor/aluno, aos preconceitos sofridos dentro da escola, violência escolar, ou seja, elementos referentes à dinâmica escolar e comportamentos/atitudes de profissionais relativamente a estes alunos que refletem de maneira clara no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, se faz necessário romper com ideologias que apontam o insucesso escolar como atributos individuais ou como incapacidades pessoais. Porém, isso não significa que o aluno deva assumir um papel passivo no processo de aprender. E sim, que esse processo é altamente complexo e que requer uma parceria entre professor – mediador do processo – e o aluno.

Diversas situações podem provocar dificuldades de aprendizagem. Libório (2007) destaca o trabalho infanto-juvenil (seja ele doméstico ou externo), situações de violência sexual intra e extra-familiar, exploração sexual, agressões físicas e morais sofridas, uso de drogas, ausência de redes de apoio que dêem um suporte necessário, privação do acesso ao lazer, a cultura, a arte, entre outros. No entanto, não podemos nos esquecer que não podemos atribuir somente a estas situações a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois se assumirmos esta postura, estaremos tirando a responsabilidade da escola.

O fenômeno da violência escolar é um importante fator de risco ao desenvolvimento que deve ser destacado. Segundo Marriel, Assis, Avanci e Oliveira (2006), a escola é um espaço privilegiado para refletir e discutir as relações que se dão na sociedade, bem como questões que envolvem a dinâmica das relações internas a ela. As autoras apontam que é também nesse universo onde a socialização, a promoção da cidadania, a formação de atitudes, opiniões e o desenvolvimento pessoal podem ser favorecidos ou prejudicados, cabendo assim, à instituição escolar a reflexão e problematização de temas que afligem a humanidade em seu cotidiano e suas repercussões no desenvolvimento da criança e do adolescente.

As autoras apontam a violência enquanto um desses temas e destacam que a escola, de modo concomitante e paradoxal, além de se instituir enquanto instância de aprendizagem, de conhecimento e de valores, bem como exercício da ética e da razão, tem-se configurado enquanto um espaço de proliferação de violências, incluindo brigas, invasões, depredações e até mortes. Neste espaço, crianças e adolescentes se deparam com situações violentas, construindo e elaborando experiências de violência.

A vulnerabilidade social refletida na vivência escolar reduz a força socializadora da escola, interferindo no ambiente relacional e permitindo que os alunos construam a violência como uma forma habitual de

experiência escolar. Todavia os alunos são ao mesmo tempo socializados e singulares; lapidados pela escola e pela sociedade, ao mesmo tempo constroem a si próprios. (MARRIEL et al., 2006, p. 36).

Camacho (2000 apud Marriel et al., 2006), aponta duas formas de violência na escola: a física (brigas, agressões físicas e depredações) e não física (ofensas verbais, segregações, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento), sendo esta, muitas vezes mascarada e de difícil diagnóstico. Essas experiências aniquiladoras ocorrem nos diversos níveis de relações, podendo ter como agente ou vítimas tanto alunos como professores e funcionários.

As instituições de ensino e os educadores podem atuar como possíveis agentes de violência, ao considerarmos ações como a imposição de conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos, o precário conteúdo ministrado, a pressão a partir do poder de conferir notas, a ignorância quanto aos problemas dos alunos, o tratamento pejorativo, incluindo as agressões verbais e a exposição do aluno ao ridículo, no caso de incompreensão e algum conteúdo de ensino (Marriel et al., 2006).

Essas formas de violência são acontecimentos corriqueiros e arraigados na prática educacional e requerem transformações profundas e macrossociais, já que fazem parte da historicidade do agir educativo. Marriel et al. apontam que as ocorrências da violência por parte dos profissionais são consequência das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar. Fato este que pode configurar a escola enquanto um espaço de risco ao desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Dell'Aglio, Libório e Yunes (2005) explicam que a questão da violência é um tema que vem sendo muito debatido em nossa sociedade e que também afeta o sistema escolar. Segundo as autoras não podemos deixar de considerar desde as práticas mais sutis de violência até as mais explícitas observadas no ambiente escolar, e suas consequências no desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos. A história da educação nos traz relatos do uso de castigos e punições nas escolas, como forma de subjugar a criança, embora sem efeitos benéficos. Segundo as autoras, ainda hoje acontecem castigos corporais e constrangimentos em instituições brasileiras como ajoelhar no milho, ficar olhando para o canto da parede, constrangimento frente ao grupo etc.

A partir do ECA, em 1990, que dispõe penalidades não só para quem pratica maus tratos mas para aqueles que se omitem – podemos observar mudanças nas práticas

educativas, principalmente nas escolas. No entanto, o estatuto ainda é pouco divulgado, pois muitos professores e demais profissionais das equipes técnicas das escolas não têm conhecimento sobre o mesmo, isso pode ser verificado em vários estudos (Camargo, 2005, Santos, 2007, Libório, Camargo, Santos e Santos, 2007 e Ferreira, 2002).

Dell'Aglio, Libório e Yunes (2005) destacam que uma visão idealizada da escola, como um local onde não há violência e cuja função é proteger e educar as crianças, é muito comum. No entanto, precisamos tomar consciência de que a violência é um fenômeno presente no cotidiano de crianças e adolescentes, desde a antiguidade, e que a escola não está imune a ela. As autoras destacam ainda que:

Ambientes socialmente tóxicos são geralmente definidos como contextos sociais permeados por elementos considerados fatores de risco ao desenvolvimento psicológico saudável de crianças, adolescentes e adultos. Alguns exemplos são as diferentes manifestações de violência, as conseqüências da pobreza, guerras, pressões econômicas, relações conflituosas, expressões de racismo, formas variadas de abuso aos direitos humanos, etc. É preciso pensar que o ambiente escolar pode apresentar alguns destes indicativos de toxicidade social, na medida em que as taxas de evasão e fracasso escolar de crianças e adolescentes ainda correspondem a uma problemática de difícil solução (DELL'AGLIO, LIBÓRIO E YUNES, 2005, p 8).

Essas autoras apontam ainda que a escola, juntamente com o quadro de professores e funcionários, tem um papel essencial nesse sentido, quando entende que pode atuar como uma instituição altamente qualificada, capaz de sensibilizar-se e servir como uma rede de apoio na tentativa de superação e transformação da realidade desses alunos. Todavia, para o aluno com dificuldades de aprendizagem, dependendo da maneira como ele é visto e tratado, a escola pode configurar-se muito mais como risco do que proteção.

Segundo Libório (2007), quando alunos com déficits de aprendizagem sofrem estigmas no interior da escola, este ambiente pode se tornar penoso e pouco atrativo para ele. Esse fator, associado à falta de estímulos que pode estar diretamente ligada com situações externas à escola, podem contribuir para que o aluno passe a ter uma aversão ao ambiente escolar e tudo o que está relacionado a ele.

Quando o professor ou alguém da escola adota uma postura menos “conteudista” e mais humanista, tentando entender o contexto e compreender o que está provocando alterações comportamentais no aluno com dificuldades de aprendizagem, diversos avanços podem ser estabelecidos. Para isso, precisamos repensar o papel da escola na nossa sociedade.

Saviani (1997) destaca que o artigo 1º da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionado em 20 de Dezembro de 1996, afirma que:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996 apud SAVIANI, 1997, p. 163).

Acreditamos, assim como Libório (2007), que para contemplar o modelo de educação citada acima, é preciso que haja uma reestruturação do modelo de escola vigente, que ainda faz uso de métodos didáticos instrumentalizadores e mecanicistas que visam apenas a transmissão de conteúdos específicos de cada disciplina, gerando assim a idéia de universalização dos sujeitos, deixando de lado os aspectos relacionados ao contexto sócio-histórico – cultural de crianças e adolescentes.

No final da década de 1970 um estudo realizado na Inglaterra por Michael Rutter e seus colaboradores propôs-se a investigar a influência do ambiente escolar, de suas características de organização e funcionamento no desenvolvimento dos estudantes (Dell'Aglio, Libório e Yunes, 2005). Segundo as autoras, a pesquisa de Rutter constatou que, para o sucesso das crianças e adolescentes, as condições físicas, estruturais, número e qualidade de recursos das escolas são menos relevantes do que as características das escolas enquanto instituições sociais. Fatores como: as atitudes dos professores, suas disposições de incentivo, concepções implícitas de desenvolvimento humano e práticas sociais e educativas parecem definir positivamente ou não o processo de ensino-aprendizagem da maioria dos alunos.

Várias pesquisas revelam que a construção da auto percepção na criança sobre suas capacidades acadêmicas e o seu potencial de sucesso é especialmente influenciada pelas notas que os professores dão. Segundo estas autoras, as notas e a avaliação do professor, influenciam a opinião dos pais, que irão influenciar a visão que a criança tem de si mesma. No geral, as mães, adotam a visão da escola, e as crianças adotam a visão das mães. Dell'Aglio, Libório e Yunes (2005) apontam que o professor que fala em nome da escola pode escolher ser um “outro significativo” para a criança e para a sua família, podendo assim atuar como fonte de proteção para ambos, quando uma situação de risco ficar caracterizada.

Apesar de nosso objeto de pesquisa estar ligado às percepções dos adolescentes sobre a escola em que estudam, não podemos desconsiderar aqui a figura do professor nessa discussão. Concordamos com os autores citados acima quando apontam que

relacionamentos e práticas educativas podem se configurar enquanto indicadores de risco ou proteção para o aluno, no entanto não se pode perder de vista a complexidade com que estes profissionais tecem suas próprias experiências e atentar para o fato de que não se trata apenas de o professor “escolher” ser esse “outro significativo”. É preciso considerar que o professor é também um sujeito produzido e produtor de história e cultura, e que seus saberes, concepções e atitudes relativas à sua profissão estão relacionadas com experiências individuais, denotando vestígios de sua socialização primária e de sua socialização escolar (Tardif e Raymond, 2000). Neste sentido, “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 216). Assim, os professores também podem estar expostos a situações de risco quando submetidos aos sintomas do “mal estar docente”, assistindo à desvalorização de sua profissão, tão prejudicial à constituição de sua identidade profissional.

Tendo em vista o que foi exposto do parágrafo anterior, como as escolas e os professores poderiam atuar de forma protetiva em situações identificadas como risco?

Destacamos acima, alguns indicadores de risco que foram citados por Sudbrack e Dalbosco (2005), que fazem com que a escola se configure enquanto espaço de risco para o desenvolvimento dos jovens. Em contrapartida, as autoras propõem que, para que a escola se transforme em contexto de proteção, são necessárias atitudes e ações contrárias àquelas que foram destacadas no início deste tópico, ações estas que se caracterizam enquanto importantes indicadores de proteção, ou seja, a definição, comunicação e negociação de normas, regras e limites; coerência e congruência entre os agentes educativos nas práticas das normas educativas; relações de respeito mútuo e compromisso entre os agentes educativos; relações de respeito mútuo e cooperação entre família e escola; estímulos às práticas das atividades escolares; verbalização das expectativas positivas em relação ao desempenho dos alunos em todos os aspectos do currículo; promoção de atividades criativas e estimulantes, curriculares e extracurriculares, que concorram para a criação de vínculos entre o aluno e a escola; relações abertas, honestas, sem atitudes negativas, punitivas, preconceituosas ou excludentes entre docentes e discentes; criação de vínculos afetivos e de confiança no ambiente escolar; estímulos e exercício dos princípios de altruísmo, cooperação e solidariedade.

Masten e Garmezy (1985) classificam a escola, o trabalho, o serviço de saúde entre outras instituições enquanto importantes redes de apoio social, capaz de propiciar competência e determinação individual. Segundo Dell'Aglio, Libório e Yunes (2005), todos

os fatores de proteção apresentam uma questão chave, que é a questão relacional, ou seja, o estabelecimento de uma relação significativa de afeto e confiança. Assim, a escola se configura como um importante contexto de proteção e a figura do professor como o "outro significativo" para o desenvolvimento de um indivíduo com possibilidades de usar seus processos de resiliência, ou melhor, um indivíduo preparado para enfrentar as adversidades e superar uma situação de risco com sucesso.

As autoras destacam ainda que a escola pode se constituir como uma importante rede de apoio durante a infância e adolescência, “[...] promovendo novas relações proximais que funcionam como um fator de proteção, possibilitando um incremento no desenvolvimento global das crianças e adolescentes” (DELL'AGLIO, LIBÓRIO E YUNES, 2005, p 10).

A construção de processos proximais entre as crianças e seus professores, segundo as autoras, assim como entre as próprias crianças, possibilita novas fontes de apoio social, emocional e de informações, que repercutirão no desenvolvimento e manutenção da auto-estima, da auto-eficácia e de relações de apego. Dessa forma, o estabelecimento de relações positivas e as possibilidades de atividades construtivas no ambiente escolar atuam na promoção de saúde e resiliência.

CAPÍTULO 3

CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA: os adolescentes e seus contextos

Neste capítulo, serão descritos os caminhos metodológicos trilhados em busca da compreensão do lugar ocupado pela escola na vida dos adolescentes participantes da pesquisa, a partir dos sentidos atribuídos por eles a esta instituição.

Na primeira fase deste estudo, a pesquisa se revela com uma natureza quantitativa, pelo fato de termos procurado obter dados que permitissem uma amostra mais significativa das representações dos alunos. No entanto, as análises tanto da primeira (aplicação dos questionários) como da segunda fase (entrevistas), são essencialmente qualitativas, considerando que utilizamos a teoria do Núcleo Central das Representações Sociais para analisar os dados quantitativos.

De acordo com Garnica (1997), nas abordagens qualitativas, o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. O autor aponta que

Essa "compreensão", por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. As coisas do mundo lhe são dadas à consciência que está, de modo atento, voltada para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, ele percebe-se humano vivendo com outros humanos, numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo dissociar-se dela. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa - forma de descortinar o mundo -, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. (GARNICA, 1997, p 111).

Bogdan e Biklen (1982) explicam que a pesquisa qualitativa em Educação envolve o contato direto do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo. Nesta abordagem, os dados coletados são predominantemente descritivos e a análise tende a seguir um processo indutivo, além de enfatizarem que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial.

Portela (2004) relata que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. De acordo com a autora, os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais e humanas têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Nossa opção pela pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa se deu pelo fato de acreditarmos que as duas metodologias se complementam em direção dos objetivos deste estudo. Porém, reconhecemos que a abordagem qualitativa é a que mais se identifica com as características desta pesquisa, considerando que nosso objetivo foi estudar as percepções de adolescentes, que são, por sua vez, sujeitos sociais, culturais e históricos que têm desejos, sonhos, medos e uma história de vida peculiar.

3.1. O município de Presidente Prudente

O município de Presidente Prudente, sede da 10ª Região Administrativa do Estado de São Paulo, está localizado a oeste do estado. É considerada uma cidade de médio porte que, segundo dados do IBGE, conta com uma população de 230.789 habitantes.

As atividades agropecuárias caracterizaram o desenvolvimento da cidade. Inicialmente, estas atividades foram favorecidas pela exportação de café, em seguida pela expansão da indústria têxtil com a plantação e comercialização do algodão e depois pela exploração da madeira e produção da carne (Spósito, 2002 apud Libório, 2003). Segundo Spósito (2002 apud Libório, 2003) somente nas décadas seguintes é que a cidade passa a dar espaço para o surgimento de prestação de serviços para várias áreas, além de se constituir em um centro comercial regional.

Libório (2003) destaca que até o início da década de 1960, o populismo e o coronelismo permitiam a ocupação fundiária do território urbano muito informalmente. A partir desta década, várias mudanças ocorreram como o aumento da população, diversificação na industrialização e desenvolvimento de atividades terciárias, passando a exigir novas ocupações do espaço urbano, assim como reformulações nos discursos políticos voltados ao populismo e atitudes conservadoras, no sentido de promover mais investimentos na cidade. Segundo Libório (2003), todos esses fatores, aliados a uma política social que se caracterizou pelo assistencialismo e clientelismo, tornam Presidente Prudente um município com grandes desigualdades sociais e altos índices de exclusão social. A autora aponta que embora a cidade

seja um importante centro regional, sua ocupação geográfica reflete um processo de desorganização na distribuição habitacional das periferias.

Até o final da década de 90, o cenário de exclusão revelado pelo “Mapa da Exclusão Social”¹², apresentou dados significativos relacionados a segregação geográfica e social. A pobreza em Presidente Prudente está confinada em áreas delimitadas, com menos assistência em termos de recursos e equipamentos sociais do que outras áreas.

Libório aponta que a região mais antiga da cidade, “[...] se tornou um bolsão de pobreza e abandono” (LIBÓRIO, 2003, p 171), no entanto, essa região não é a única que vive mais intensamente o problema da pobreza. Segundo a autora, a ocupação desordenada da periferia, estimulada pela dificuldade de absorção adequada de mão-de-obra, e também por projetos habitacionais pouco organizados com finalidades eleitoreiras, desencadeou o surgimento de outras regiões bastante empobrecidas, nas quais havia ausência de infraestrutura básica, sem saneamento e condições mínimas de urbanização.

Hoje, o cenário pouco mudou e essas regiões, apesar de algumas mudanças nas áreas de saneamento e urbanização, continuam sendo consideradas regiões extremamente carentes de recursos e serviços públicos como postos de saúde, creches e áreas de lazer e cultura, fazendo com que estas populações tenham que se deslocar para outras regiões da cidade para acessar seus direitos básicos.

De acordo com Libório (2003), a inexistência de espaços apropriados para que as atividades culturais, esportivas e de lazer nas regiões de exclusão social sejam desenvolvidas, é um fator que intensifica as conseqüências da pobreza, em especial em crianças e adolescentes, pois além da falta de recursos econômicos, lhes falta acesso a outras oportunidades. Essa realidade é produtora de uma vida cotidiana angustiante, com grande incidência de práticas sociais marcadas pela violência, interpessoal e social, considerando que muitos dos jovens destas regiões estão constantemente submetidos a situações de risco como batidas policiais, tráfico de drogas, violência na comunidade, violência familiar, discriminação entre outras. Concordamos com a autora quando aponta que, além de todos estes fatores, a precariedade de vínculos empregatícios pode gerar outros riscos como alcoolismo, migração e conseqüentemente a fragilidade dos vínculos familiares, gravidez precoce, envolvimento com uso/abuso de drogas ilícitas, causando assim, fragilidades na saúde e desencadeando processos de vulnerabilidade.

¹² Resultado de um estudo realizado no ano de 1999 pela Secretaria Municipal de Planejamento em parceria com FCT/UNESP. Atualmente, os estudos acerca do mapeamento da exclusão social em Presidente Prudente são realizados pelo CEMESPP – Centro de Estudos e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas – da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente.

É neste cenário que se localizam as escolas cujos adolescentes participaram de nossa pesquisa. Das cinco escolas participantes, três estão localizadas em áreas periféricas, uma em uma região de média exclusão, porém com incidência de comércio e consumo de drogas, e uma na região mais central. No entanto, esta que se localiza no centro da cidade recebe adolescentes de regiões de exclusão social, pois mais de 90% de sua clientela vem de bairros da periferia onde estão localizadas as outras escolas participantes.

3.2. Os contextos escolares dos adolescentes

As escolas selecionadas para a realização desta pesquisa foram as mesmas que participaram da pesquisa de Libório (2007)¹³. Para selecionar as escolas participantes, os pesquisadores realizaram um levantamento de todas as escolas públicas estaduais do município, sua localização, as séries e quantidade de alunos que freqüentavam as mesmas. A localização das escolas foi analisada articuladamente com o Mapa da Exclusão Social elaborado pelo CEMESPP, da UNESP. Foram selecionadas, então, cinco escolas públicas estaduais que foram convidadas a participarem da pesquisa, sendo que três delas localizavam-se em regiões caracterizadas como vivendo altos níveis de exclusão social, uma delas que localizava-se em uma região de média exclusão social (mas que entrou na amostragem da pesquisa a pedido da Diretora de ensino, que manifestou preocupação com a presença do mercado de drogas nas suas cercanias) e uma escola localizada na região central da cidade, considerada região de inclusão social, mas que foi selecionada por receber alunos residentes em regiões periféricas da cidade que enfrentam situações de exclusão social.

O motivo pelo qual estas escolas foram escolhidas para o presente estudo é o de que estes jovens, comprovadamente, convivem com diversas situações de risco em suas comunidades, como tráfico de drogas, batidas policiais, violência e trabalho infantil, conforme constatou a pesquisa acima mencionada (Libório, 2007).

3.3. Caracterização dos adolescentes participantes da primeira fase

Anteriormente ao desenvolvimento da pesquisa, apresentamos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da FCT/IUNESP, que o aprovou. Demos início, então, aos procedimentos éticos necessários para a realização do estudo. Inicialmente, pedimos

¹³ Pesquisa intitulada: “Comportamentos e fatores de risco e proteção na adolescência e juventude nos municípios de Presidente Prudente”, cujas descrição encontra-se na introdução dessa dissertação.

autorização da então Dirigente Regional de Ensino, Profa Helena Carolina Marrey Nauhart, por meio de ofício, que foi prontamente atendido por ela, nos autorizando a realizar a pesquisa. Em seguida, fomos às escolas para solicitar a autorização das diretoras. Para cada uma delas, levamos uma cópia do projeto de pesquisa e uma cópia da autorização por escrito da Dirigente de Ensino. Todas elas também nos autorizaram e nos deixaram bem à vontade para escolhermos as salas e os dias da aplicação dos questionários.

As salas nas quais aplicamos os questionários foram selecionadas aleatoriamente quando tinha mais de uma sala de cada série. Algumas escolas tinham apenas uma sala de cada série de ensino médio.

Nas escolas C e D aplicamos os questionários no período noturno e nas outras escolas no período matutino. A Escola A não funciona no período noturno, por isso a pesquisa foi realizada, nesta escola, nas classes da manhã. Na escola D, as salas de Ensino Médio só funcionam à noite, assim aplicamos os questionários na 8ª série pela manhã e nas salas de Ensino Médio à noite. As escolas B, C e E, têm salas de Ensino Médio nos dois períodos, porém, somente a Escola C tem sala de 8ª série à noite. Neste sentido, nos organizamos de forma a aplicar os questionários, quando possível, em todas as salas no mesmo período, por isso, nas Escolas B e E aplicamos todos questionários pela manhã e na Escola C, a aplicação foi realizada no período noturno, numa mesma noite.

Antes de procedermos à aplicação dos questionários, entregamos aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice I), que foi lido e assinado por todos os adolescentes e pela pesquisadora. Neste termo, constaram informações sobre a natureza da pesquisa como tema, objetivos, procedimentos, participantes, orientadora, instituição e garantia de confidencialidade, bem como sobre a pesquisadora como o nome, endereço e telefones para contato. Na segunda fase deste estudo, realizamos oito entrevistas, cujo procedimento com relação aos TCLEs (apêndices II e III) foi o mesmo.

Na primeira fase da pesquisa, no ano de 2007, realizamos a aplicação de um questionário (apêndice IV) com os adolescentes, que comportou apenas 5 questões e foi desenvolvido com os seguintes objetivos:

- Identificar dados gerais dos participantes: sexo, idade, série e cor para um posterior cruzamento de dados, referentes às questões de 01 a 04;
- Obter uma amostra mais quantitativa de suas representações acerca da escola em que estudam por meio da técnica da evocação ou associação livre de palavras por meio da expressão *SUA ESCOLA*, referente à questão 05, no sentido de entender se a escola está ocupando um lugar de risco ou de proteção

para estes adolescentes, a partir de suas idéias e sentimentos expressados nas palavras.

Participaram desta primeira fase da pesquisa, 436 adolescentes de ambos os sexos, com idade entre 14 e 17 anos e que estão regularmente matriculados em cinco escolas públicas estaduais de Presidente Prudente. Em cada escola participaram os alunos de uma sala de 8ª série do Ensino Fundamental, uma sala do 1º, uma do 2º e uma do 3º ano do Ensino Médio, ou seja, quatro salas de cada escola totalizando uma amostra de 20 salas ao todo. Estimamos inicialmente, a participação de aproximadamente 700 adolescentes, entretanto, as salas nas quais aplicamos os questionários encontravam-se com menos alunos que o esperado.

A partir da aplicação dos 436 questionários, procedemos à tabulação dos dados e à análise quantitativa das questões de 1 a 4, referentes às variáveis: sexo, idade, série e cor.

Com relação à variável *sexo*, 436 adolescentes participantes desta fase, 56,2 % são meninas e 43,8 % meninos. Relativamente à variável *idade*, prevaleceu a faixa etária dos 14 aos 16 anos, perfazendo um total de 306 participantes (70,2 %), enquanto apenas 130 jovens (29,8 %) encontravam-se na faixa dos 17 aos 19 anos.

A maioria dos adolescentes pesquisados (54,6%) encontravam-se na 8ª e no 1º ano do Ensino Médio, enquanto 45,4 % estudavam no 2º e no 3º ano do E. M. De forma mais geral percebemos, ao aplicar os questionários, que as salas das oitavas séries e dos primeiros anos do E. M. tinham maiores quantidades de alunos, algumas até bem lotadas, enquanto nas salas de segundo e, principalmente nas de terceiros anos, a quantidade era muito menor, chegando a ter apenas 15 alunos.

Os dados referentes à variável *cor* nos mostraram que dos 436 adolescentes participantes, 253 são negros e 183 são brancos, perfazendo um percentual de 58% e 42 % respectivamente. No questionário colocamos as seguintes opções: Branca, Negra, Parda, Amarela e Indígena. As cores amarela e indígena foram agrupadas na cor branca, pelo fato de ter tido uma incidência muito baixa de adolescentes que se identificaram como sendo amarelos ou indígenas (três amarelos e um indígena). A cor parda foi agrupada na cor negra, considerando que, de acordo com o IBGE, pardos e pretos são negros.

Com relação à quantidade de participantes por escola, esta variou entre 70 e 98 participantes por escola. A escola que obteve um menor número de participantes foi a escola C¹⁴ (70 participantes), porém é uma das escolas de maior porte e uma das mais antigas

¹⁴ Ressaltamos que as escolas cinco escolas foram denominadas por nós de Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E.

da cidade. Esta escola tem muitas salas da aula de 8ª série, 1º, 2º e 3º anos, que estão situadas em vários corredores distribuídas em três andares. Ressaltamos que o acesso às salas participantes foi de certa forma complicado, devido ao labirinto de corredores na escola.

Outro fator que pode ter interferido no baixo número de participantes foi o de que realizamos a pesquisa no período noturno. Segunda a diretora, as salas de aula no período noturno são mais vazias pelo fato de apresentar números mais baixos de matrículas, bem como pelo fato de os alunos faltarem por motivos de trabalho. Em conversa com a diretora¹⁵, tivemos conhecimento de que esta escola tem um histórico muito triste de violência e comércio/consumo de drogas em seu interior, já tendo ocorrido um assassinato de um jovem em suas dependências, fato este que marcou alunos e profissionais da escola de forma muito intensa¹⁶. A Escola C está situada em uma região mais central da cidade, mas sua clientela é 90% formada por adolescentes moradores em bairros periféricos com altos índices de violência e exclusão social.

As escolas A, D e E situam-se em regiões diferentes com relação à localização, porém com a mesma problemática da pobreza e exclusão social. Seus alunos, provenientes de famílias mais humildes, estão cotidianamente submetidos a diversas situações de risco. No entanto, justamente pelo fato de que estas escolas, bem como a escola B, estão situadas em bairros cujos alunos moram em suas redondezas, podemos perceber que as famílias tem um acesso mais livre à escola e uma participação efetiva nos cursos que são oferecidos aos finais de semana pelo Programa Escola da Família. Inclusive, alguns docentes e até a diretora de uma das escolas oferecem cursos como pintura em tela, bordados e artesanatos de várias naturezas, além de informática, atividades físicas etc, fato que não ocorre na escola C, na qual a diretora nos falou sobre a dificuldade de diálogo e envolvimento com os pais.

A escola B está situada em um bairro considerado pelo Mapa da Exclusão Social, como apresentando índices médios de exclusão. Entretanto, este bairro faz divisas com bairros mais pobres, de onde provêm muitos alunos que ali estudam. No bairro podemos observar que existe um comércio expressivo como padarias, farmácia, supermercado, lojas, bares, lan-house, posto de gasolina em suas proximidades e um acesso mais facilitado a serviços como saúde e educação. Esta escola, da qual participaram 96 adolescentes, ganhou

¹⁵ Esta conversa com a diretora aconteceu em outubro de 2007, ocasião em que aconteceu a aplicação dos questionários.

¹⁶ Esta informação da diretora foi confirmada nas entrevistas pelos adolescentes da Escola C, que afirmaram se sentir inseguros na escola devido a morte do colega.

um prêmio de nível nacional de melhor fanfarra. Podemos perceber que existe seriedade e um enorme envolvimento da escola e dos alunos com relação às atividades culturais na escola.

3.4. Pressupostos teóricos para a análise da questão de livre associação

Neste tópico, apresentaremos as análises dos dados obtidos nos 436 questionários aplicados, mostrando a análise da frequência das respostas dos alunos por sexo, idade, série e cor e para finalizar, os dados divididos por escola. Nosso objetivo é o de compreender o que pensam todos os participantes da pesquisa, sem deixar de considerar as outras variáveis, pois o cruzamento dos dados é um momento instigante e de grandes descobertas¹⁷.

O questionário privilegiou o método associativo, ou seja, a evocação a partir de uma palavra estímulo. A técnica da evocação tem sido muito utilizada nos estudos na área das Representações Sociais e consiste em apresentar uma palavra indutora aos indivíduos e solicitar que produzam outras palavras, sentimentos, expressões ou adjetivos que lhe venham à cabeça a partir dela. Abric (1994) considera que o caráter espontâneo dessa técnica permite ao pesquisador colher os elementos constitutivos do conteúdo da representação e do significado de uma representação, tanto mais que pode ser produzida individualmente ou em grupo. No caso desse estudo, a palavra estímulo é *SUA ESCOLA*.

A análise foi realizada por meio de dados emitidos pelo software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations (EVOC, 2002). O EVOC é um software elaborado por Pierre Verges, que possui vários sub-programas que permitem a emissão de dados estatísticos para uma posterior análise de evocações pela verificação de frequência e distribuição das palavras evocadas, permitindo a busca de categorias que mais definam a escola, observando se nelas a escola surge como indicador de risco ou proteção, bem como o cruzamento dos dados obtidos com as características dos participantes de pesquisa. Ressaltamos que as análises foram realizadas à luz da teoria do Núcleo Central das Representações Sociais.

Segundo Salles, os estudos sobre representações sociais procuram analisar o processo de apropriação do mundo pelo indivíduo. Processos esses que se referem à assimilação da realidade, fruto de um processo de integração de suas experiências, das

¹⁷ Ressaltamos que a organização dos dados – que compreende a apresentação dos dados em forma de quadros, a formulação das categorias e a mesma abordagem teórico-metodológica para a análise dos questionários – foi baseada nos procedimentos utilizados por Biceglia (2007).

informações sobre um objeto social que circulam no meio, bem como das relações que o indivíduo estabelece com as outras pessoas. As representações sociais, segundo a autora, são afirmações que os indivíduos fazem sobre a sua realidade e sobre a sua interação com outras pessoas, “[...] é produto tanto de determinações históricas como do aqui e agora, e situa o indivíduo no seu mundo” (1995, p 26).

De acordo com Sá (1996), a teoria do Núcleo Central das Representações Sociais é uma abordagem complementar à teoria geral das Representações Sociais e foi proposta pela primeira vez, dentro do quadro de pesquisa experimental, em 1976 com a tese de doutorado de Jean Claude Abric – *Jeux, conflits et représentations sociales* – na Université de Provence, referindo-se a organização interna das representações sociais formulada da seguinte forma:

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado” (ABRIC, 1994a apud SÁ, 1996, p 62)

A idéia essencial dessa teoria é a de que toda representação está organizada em torno de um *núcleo central*, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Na teoria do núcleo central existem dois componentes que funcionam como uma entidade em que cada parte tem uma função específica e complementar à outra. Esses dois componentes são o núcleo central e os elementos periféricos.

O núcleo central assegura o cumprimento de uma função geradora, na qual ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação, atribuindo a esses outros elementos um sentido, um valor; uma função organizadora, por meio da qual o núcleo central determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação, representando assim, o elemento unificador e estabilizador da representação (Sá, 1996).

Abric (1994a apud Sá,1996) aponta que o núcleo central da representação social é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere; ele constitui uma base comum, coletivamente partilhada das R S; ele é estável, coerente, resistente à mudança, enfim, é relativamente independente do contexto social e material imediato no qual a representação se evidencia.

Em torno do núcleo central de uma representação, organizam-se os *elementos periféricos*. Estes elementos promovem a interface entre a realidade e o sistema central, atualizando e contextualizando constantemente as determinações normativas e de outra forma consensuais do núcleo central, resultando assim, na flexibilidade e expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais.

As funções de complementaridade do sistema periférico em relação ao sistema central, são as seguintes: concretização do sistema central em termos de tomadas de posições e condutas, pois é mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato; é mais flexível que os elementos centrais, assegurando assim uma segunda função: a de regulação e adaptação do sistema central aos constrangimentos e às características da situação concreta à qual o grupo se encontra confrontado; sua flexibilidade e sua elasticidade permitem a integração na representação das variações individuais ligadas à história própria do sujeito (Sá, 1996).

Neste sentido, esta teoria foi inteiramente adequada para nos auxiliar na compreensão das palavras evocadas pelos adolescentes e sua caracterização enquanto elementos centrais ou elementos periféricos em suas representações sobre a escola em que estudam, nos permitindo assim, uma primeira visão do lugar ocupado pela escola em suas vidas.

3.5. EVOC¹⁸ – Uma visão geral das evocações

Apresentaremos aqui, todas as palavras evocadas pelos adolescentes na quinta questão do questionário, as quais se referem às suas percepções, sentimentos, expressões sobre a escola em que estudam. A pergunta foi feita da seguinte forma: *Quais são as 5 palavras (expressões, idéias, sentimentos) que lhe vem à cabeça quando você pensa na SUA ESCOLA?* Posteriormente, as palavras foram digitadas e analisadas por meio do software EVOC.

Este software, como já foi apontado anteriormente, possui vários sub-programas que permitem a emissão de dados estatísticos. Este recurso organiza e permite a quantificação das palavras evocadas, o cruzamento entre a frequência de cada uma delas e a ordem de evocação, além de calcular as médias e o percentual. Este software emite relatórios por meio de seus subprogramas com denominações diferentes, como TRIEVOC,

¹⁸ Ressaltamos que o EVOC é um software francês, por isso as palavras de identificação dos subprogramas assim como as que identificam as variáveis e frequências dentro dos quadros, estão neste idioma.

RANGMOT, AIDECAT, RANGFRQ e COMPLEX entre outros, cada um com uma determinada função. Por meio do subprograma TRIEVOC, conseguimos obter a quantidade de participantes e de palavras evocadas no total. De acordo com o TRIEVOC, foram 436 participantes e 2085 palavras citadas, sendo 312 palavras diferentes.

O RANGMOT é um relatório que fornece uma lista de todas as palavras em ordem alfabética, bem como a distribuição das frequências em que as palavras foram evocadas.

Quadro 1: RANGMOT - Distribuição das frequências

DISTRIBUTION DES FREQUENCES				
freq. *	nb. mots	* Cumul	evocations	et cumul inverse
1 *	150	150	7.2 %	2085 100.0 %
2 *	42	234	11.2 %	1935 92.8 %
3 *	31	327	15.7 %	1851 88.8 %
4 *	22	415	19.9 %	1758 84.3 %
5 *	8	455	21.8 %	1670 80.1 %
6 *	5	485	23.3 %	1630 78.2 %
7 *	6	527	25.3 %	1600 76.7 %
8 *	7	583	28.0 %	1558 74.7 %
9 *	4	619	29.7 %	1502 72.0 %
10 *	1	629	30.2 %	1466 70.3 %
11 *	2	651	31.2 %	1456 69.8 %
12 *	1	663	31.8 %	1434 68.8 %
13 *	3	702	33.7 %	1422 68.2 %
14 *	3	744	35.7 %	1383 66.3 %
15 *	2	774	37.1 %	1341 64.3 %
16 *	1	790	37.9 %	1311 62.9 %
18 *	3	844	40.5 %	1295 62.1 %
19 *	1	863	41.4 %	1241 59.5 %
20 *	1	883	42.4 %	1222 58.6 %
22 *	2	927	44.5 %	1202 57.6 %
25 *	1	952	45.7 %	1158 55.5 %
28 *	1	980	47.0 %	1133 54.3 %
29 *	1	1009	48.4 %	1105 53.0 %
32 *	1	1041	49.9 %	1076 51.6 %
33 *	1	1074	51.5 %	1044 50.1 %
34 *	1	1108	53.1 %	1011 48.5 %
35 *	1	1143	54.8 %	977 46.9 %
38 *	1	1181	56.6 %	942 45.2 %
40 *	1	1221	58.6 %	904 43.4 %
42 *	1	1263	60.6 %	864 41.4 %
46 *	1	1309	62.8 %	822 39.4 %
90 *	1	1399	67.1 %	776 37.2 %
111 *	1	1510	72.4 %	686 32.9 %
113 *	1	1623	77.8 %	575 27.6 %
117 *	1	1740	83.5 %	462 22.2 %
155 *	1	1895	90.9 %	345 16.5 %
190 *	1	2085	100.0 %	190 9.1 %

O *Quadro 1* nos mostra a freqüência em que cada palavra aparece. Começando de cima para baixo, da esquerda para a direita, temos a informação de que 150 palavras foram evocadas apenas uma vez, 42 foram evocadas duas vezes e assim por diante. Cada número da primeira coluna corresponde ao número de vezes que a palavra foi evocada, neste sentido, é interessante observar que algumas palavras foram citadas mais de 100 vezes, chegando a palavras que foram citadas 190 vezes. As duas últimas colunas apontam a distribuição em uma ordem inversa.

Nos *Quadros 2 e 3*, demonstraremos os elementos estruturais das representações dos alunos acerca da escola, a partir de duas perspectivas: pela evocação das palavras (*Quadro 2*) e pelas categorias formuladas a partir das evocações (*Quadro 3*).

O subprograma RANGFRQ nos fornece um relatório que permite visualizar a estrutura e a organização das Representações Sociais apresentando a freqüência e a ordem de evocação em quatro quadrantes (*Quadro 2*), revelando vocábulos que se encontram no Núcleo Central e nos Elementos intermediários e periféricos das representações sociais constituintes das palavras indutoras, apontando assim para as categorias que podem ser utilizadas para facilitar a análise dos dados (Sá, 1996 e Abric, 1994).

Desse modo, no *Quadro 2*, os dois quadrantes superiores mostram as palavras que foram evocadas com maior freqüência, e os inferiores, as palavras com menor freqüência. Os dois quadrantes do lado esquerdo mostram as expressões, sentimentos, idéias que foram evocados mais rapidamente pelos sujeitos, ou seja em primeiro e segundo lugares na ordem de evocação, e os dois quadrantes do lado direito são os que foram lembrados posteriormente, em terceiro, quarto e quinto lugares na ordem das evocações.

Anteriormente à emissão dos dados pelo subprograma RANGFRQ, trabalhamos os vocábulos no sentido de substituir palavras de mesmo radical e palavras sinônimas, como por exemplo: aprendizado e aprendizagem, afeto e carinho, trabalho e emprego entre outras. Este tratamento foi realizado pelo subprograma NETTOIE.

Ressaltamos que no *Quadro 2* aparecem as palavras que foram evocadas com freqüência maior que cinco. O *Quadro 2* também nos mostra que das 2085 palavras evocadas pelos 436 participantes, as mais citadas foram *aprendizado* (190), *amizade* (155), *futuro* (117), *educação* (113) e *alegria* (111). No entanto, somente as palavras *aprendizado*, *educação* e *alegria* aparecem no primeiro quadrante, ou seja, foram evocadas com maior freqüência entre o primeiro e terceiro lugares, fazendo assim, parte do núcleo central das representações dos alunos acerca da escola em que estudam.

Quadro 2: EVOC: Expressões dos adolescentes sobre a escola em que estudam

NÚCLEO CENTRAL Cas ou la Fréquence >= 20 et le Rang Moyen < 2,9			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia Cas ou la Fréquence >= 20 et le Rang Moyen >= 2,9		
afeto	46	2,630	amizade	155	3,065
alegria	111	2,532	bagunça	34	2,941
aprendizado	190	2,621	bons professores	20	2,950
chatice	33	2,879	confiança	38	3,184
comida-ruim	22	2,773	futuro	117	3,077
diversão	35	2,857	professores ruins	22	2,955
educação	113	2,212	raiva	25	3,000
legal	42	2,881	respeito	90	3,044
satisfação	40	2,300	responsabilidade	32	3,031
tristeza	29	2,690			
violência	28	2,607			
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia Cas ou la Fréquence < 20 et le Rang Moyen < 2,9			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia Cas ou la Fréquence < 20 et le Rang Moyen >= 2,9		
boa	14	1,929	alimentação	7	3,429
conhecimento	7	2,571	amor	5	3,200
descontentamento	15	2,467	beleza	6	3,500
desestrutura	11	2,636	boa direção	5	3,400
destruída	6	2,833	casativa	14	3,071
ensino	8	2,625	caráter	5	3,000
esperança	7	2,857	cidadania	9	3,444
estudo	18	2,389	companheirismo	16	3,500
importante	15	2,733	compreensão	8	3,625
melhoria	14	2,357	desafeto	5	3,800
ótima	8	1,750	desconfiança	18	3,389
perda de tempo	5	2,000	desenvolvimento	6	3,833
porcaria	13	1,538	desinteressante	13	3,769
preguiça	9	2,778	desorganização	19	3,105
sabedoria	8	2,500	desrespeito	18	3,278
			direção autoritária	9	3,111
			ensino ruim	6	3,167
			esforço	5	3,800
			harmonia	8	3,625
			inteligência	7	3,286
			loucura	5	3,800
			medo	7	3,000
			namoro	9	3,111
			oportunidade	10	3,300
			organização	8	3,625
			professores	16	4,600
			regras	6	4,000
			sem segurança	7	3,429
			sujeira	12	3,250
			trabalho	8	3,625
			vandalismo	13	3,308

Vergès (1992 apud Sá, 1996), propõe que se tome como muito prováveis elementos do núcleo central, por sua saliência, as evocações que tenham sido não apenas mais freqüentemente, mas também mais prontamente evocadas. Segundo o autor, combinam-se assim dois critérios metodológicos: um de natureza coletiva, representado pela freqüência com que a palavra ou categoria é evocada pelo conjunto dos sujeitos; outro de natureza

individual, considerando a ordem que cada um confere à palavra ou categoria no conjunto de suas próprias evocações (Sá, 1996).

No *Quadro 2*, a partir de uma visão imediata, podemos observar que os adolescentes entendem a escola enquanto um espaço de aquisição de conhecimento e bom comportamento associadamente a um sentimento de prazer em estar nela. As evocações convergiram, pois, nas cinco escolas a palavra educação e aprendizado, apareceram nos primeiros lugares. Esse dado é interessante ao relacionarmos as palavras que, muitas vezes, vieram a partir do terceiro lugar na citação (sistema periférico). Este dado é oferecido pelo subprograma do EVOC denominado AIDECAT.

Muitas vezes os termos *educação e aprendizado* vinham seguidos de palavras como *raiva, descontentamento, desrespeito, chatice, desinteressante, desconfiança, tristeza, comida ruim, violência, insegurança* etc., demonstrando assim que a escola – além da aquisição de conhecimentos, bom comportamento e alguns momentos de alegria – mobiliza também, sentimentos de descontentamento e insatisfação. Entretanto, na maioria das vezes estas duas palavras estavam associadas a termos mais positivos como *alegria, legal, afeto, satisfação, respeito, futuro e amizade*, revelando assim, aspectos positivos que configuram a escola enquanto um espaço de proteção. Por outro lado, o termo *alegria*, também apontando como núcleo central devido à sua ordem de evocação, apresenta uma frequência significativa de evocações (111). Este sentimento apareceu, na grande maioria das vezes, associada aos vocábulos *amizade, aprendizado, educação*.

Ainda no *Quadro 2*, no quadrante da 1ª periferia dos elementos intermediários (superior direito), podemos observar a alta frequência dos vocábulos *amizade e respeito*, dado que revela a forte presença das relações entre pares, e possivelmente relação de amizade com profissionais da escola, demonstrando assim, o quanto essas relações são fundamentais e significativas para os adolescentes. O vocábulo *amizade* aparece com maior frequência e também na primeira ordem de evocação, esta palavra, na maioria das vezes apareceu associada às palavras *aprendizado, educação, alegria, respeito e futuro*, nos levando a entender que as amizades ocupam um lugar importante na vida dos adolescentes, apontando assim para um conjunto de aspectos que transforma a escola em um importante indicador de proteção. A palavra *futuro*, que também aparece neste quadrante com uma frequência significativa (117), reforça a idealização do papel da escola.

Para formularmos as categorias apresentadas no *Quadro 3*, verificamos, inicialmente, a proximidade de significados entre as palavras no sentido de atribuir um sentido comum a partir das palavras emitidas pelos participantes e que se relacionavam a um

determinado aspecto da escola. Neste sentido, palavras que se remetiam a aspectos mais ligados à afetividade, relações interpessoais, positividade etc. Em seguida, atribuímos nomes às categorias conforme o enquadramento dos vocábulos em cada uma delas.

Quadro 3: CATEGORIAS¹⁹ - Expressões dos adolescentes sobre a escola em que estudam

<p>NÚCLEO CENTRAL</p> <p>Afetividade (1) Sentimentos de prazer (4) Ensino/aprendizagem (2) Descontentamento (3) Eventos negativos (1)</p>	<p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia</p> <p>Relações interpessoais (1) Eventos negativos (1) Relações com os profissionais (aspectos positivos) (1) Positividade (3) Futuro (1) Relações com os profissionais (aspectos negativos)(1) Descontentamento (2)</p>
<p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia</p> <p>Sentimentos de Prazer (2) Ensino/aprendizagem (4) Descontentamento (4) Estrutura (3) Positividade (2)</p>	<p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia</p> <p>Sentimentos de prazer (1) Afetividade (2) Estrutura (3) Relações com os profissionais (aspectos positivos) (1) Descontentamento (4) Positividade(7) Relações interpessoais (1) Eventos negativos (7) Ensino/aprendizagem (2) Relações com os profissionais (aspectos negativos)(1) Futuro (2)</p>

Legenda das categorias

Categoria 1 - Relações com os profissionais – aspectos positivos = bons professores, boa direção.
Categoria 2 - Relações com os profissionais – aspectos negativos = professores ruins, direção autoritária.
Categoria 3 - Futuro = futuro, oportunidade, trabalho.
Categoria 4 - Ensino / aprendizagem = aprendizado, educação, conhecimento, ensino, estudo, professores, sabedoria, desenvolvimento.
Categoria 5 - Afetividade = afeto, namoro, amor.
Categoria 6 - Relações interpessoais = companheirismo, amizade.
Categoria 7 - Estrutura = desestrutura, destruída, melhoria, beleza, sem segurança, sujeira.
Categoria 8 - Eventos negativos = violência, bagunça, desconfiança, desorganização, desrespeito, loucura, medo, vandalismo.
Categoria 9 - Positividade = respeito, responsabilidade, importante, caráter, cidadania, compreensão, esforço, harmonia, inteligência, organização, confiança, esperança.
Categoria 10 - Sentimentos de prazer = alegria, legal, diversão, satisfação, boa, ótima, alimentação.
Categoria 11 - Descontentamento = tristeza, raiva, descontentamento, perda de tempo, porcarias, preguiça, cansativa, chatice, desafeto, desinteressante, regras, comida ruim, ensino ruim.

¹⁹ Os números que aparecem entre parênteses ao lado de cada categoria representa o número de palavras pertencentes àquela categoria e que foram evocadas naquele quadrante. Exemplo: a categoria *Afetividade* aparece no quadrante do núcleo central seguida do número 1, isso significa que apenas uma palavra que se encaixa nesta categoria foi evocada neste núcleo. No caso da categoria *Afetividade*, a palavra que foi evocada foi *afeto*. Todas as palavras evocadas que estão englobadas nas categorias, estão citadas no *Quadro 2*.

Algumas palavras podem apresentar dupla interpretação, como por exemplo a palavra *melhoria*, que poderia significar melhoria de vida ou melhoria relacionada a aspectos mais estruturais. Nestes casos, o subprograma AIDECAT nos auxiliou no sentido de compreender o contexto em que a palavra estava inserida, para podermos entender melhor o seu sentido.

Assim, verificamos que a palavra *melhoria* vinha sempre acompanhada de palavras como destruída, sujeira, mal conservada, comida ruim, ou seja, sugerindo que a escola estava necessitando de melhorias estruturais, por isso, a palavra está inserida na categoria *Aspectos estruturais*. Isso também foi observado com relação à palavras *regras*, que sinalizou um sentido mais negativo, de descontentamento, pois esta palavra, que foi evocada 6 vezes, apareceu acompanhada de palavras como *desconfiança*, *chatice*, *rigidez* e *prisão*.

Na interpretação do *Quadro 3*, os aspectos verificados no *Quadro 2* são reforçados. Podemos observar a presença da categoria *Ensino/aprendizagem*, aparecendo como Núcleo Central com duas palavras (*aprendizado e educação*), que paralelamente à categoria *Futuro* - com uma significativa frequência da palavra *futuro*, seguida de *oportunidade e trabalho* -, indica que para os/as adolescentes participantes a escola representa, essencialmente, um espaço de aquisição de conhecimento e preparação para um futuro promissor.

As categorias *Sentimentos de Prazer* e *Afetividade* também aparecem enquanto Núcleo Central. No entanto, a categoria *Sentimentos de Prazer* aparece com quatro palavras diferentes neste quadrante, são elas *alegria*, *diversão*, *legal* e *satisfação*, dado que nos faz pensar sobre o nível de motivação dos alunos na frequência à escola, e o quanto esta escola pode proporcionar momentos alegres, configurando-se enquanto um espaço de bem-estar, apoio e proteção no qual crianças e adolescentes sintam-se felizes e confiantes. Esse dado revela o quanto são importantes e valorizado os momentos lúdicos pelos adolescentes, sinalizando que a escola poderia atentar para este aspecto. Esta categoria aparece também nos quadrantes da 2ª e da 3ª periferia.

A categoria *Afetividade*, que também aparece como Núcleo Central das representações, na qual aparecem palavras como *afeto*, *amor*, *namoro*, associada à categoria *Relações interpessoais*, na qual aparecem palavras como *amizade* e *companheirismo*, aponta para a necessidade de a escola valorizar e discutir temáticas relativas à sexualidade, que envolve diretamente as relações afetivas.

A categoria *Positividade* destaca também as palavras de cunho mais positivo que compõem as expressões dos alunos acerca da escola em que estudam. Podemos observar

que esta categoria apareceu em todos os quadrantes dos elementos periféricos, indicando o quanto a escola pode representar um espaço de construção de mecanismos de resiliência por meio do respeito pelo aluno e do nível de confiança proporcionado. Palavras como *respeito*, *confiança*, *esperança*, *compreensão*, *responsabilidade* entre outras foram muito evocadas, revelando assim, que os adolescentes acreditam que estes aspectos devem fazer parte da dinâmica escolar, o que não quer dizer, necessariamente, que a escola os pratica. No entanto, estas palavras muitas vezes apareciam acompanhadas de palavras como *bons professores* e *boa direção*, palavras que fazem parte da categoria 1 (*Relações com os profissionais – aspectos positivos*), o que demonstra uma relação mais positiva com os profissionais da escola. Acreditamos que, a partir do momento em que a escola compreender que sua função vai muito mais além da transmissão do conhecimento historicamente acumulado, e passar a tratar o aluno enquanto um ser humano em construção, que faz parte de um determinado contexto social, que tem necessidades específicas e trabalhar no sentido de problematizar as diferenças, proporcionando respeito e confiança, ela poderá se transformar em um contexto de apoio e proteção para aqueles que vivem expostos a situações adversas.

Por outro lado, também aparecerem como Núcleo Central, as categorias que se referem a aspectos negativos assim como *Descontentamento* que apareceu em todos os quadrantes do Quadro 3, inclusive do núcleo central, e *Eventos negativos* que apareceu no quadrante do núcleo central e na 1ª e 3ª periferias. Palavras como *chatice*, *comida ruim*, *violência*, *tristeza*, *raiva*, *descontentamento*, *porcaria*, *desconfiança*, *desrespeito*, *vandalismo* entre outras, apesar de terem sido menos evocadas em relação às palavras *educação*, *aprendizado*, *alegria*, *amizade* e *futuro*, o seu conjunto se apresenta extremamente significativo e se configura enquanto indicadores de risco no ambiente escolar. As palavras citadas acima, muitas vezes vinham seguidas de palavras como *professores ruins* e *direção autoritária*, que compõem a categoria 2 (*Relações com os profissionais – aspectos negativos*), demonstrando a insatisfação dos alunos com relação à dinâmica escolar e às relações no interior da escola.

Foi apontado anteriormente que consideramos as palavras que foram evocadas acima de cinco vezes. Neste sentido, na Legenda das Categorias aparecem categorias com apenas duas palavras, como é o caso das categorias 1 e 2. Porém, apareceram inúmeras palavras que foram citadas com frequência menor que 5 (cinco) - e por isso não constam no *Quadro 2*, nem na Legenda das Categorias - entre elas, várias palavras que se remetiam para aspectos negativos no ambiente escolar. Acreditamos ser importante apontar este dado, considerando que se refere à percepção do aluno sobre os profissionais,

especialmente os professores. Verificamos que os adolescentes se referiram a estes profissionais enquanto pessoas nervosas, mal educadas, incompreensivas, mentirosas, irritadas, desinteressadas, inexperientes etc., revelando um descontentamento com relação à equipe escolar. Uma relação negativa com os profissionais da escola também se configura enquanto um indicador de risco.

O mesmo foi observado com relação aos aspectos mais positivos da relação com os profissionais. Palavras como *pessoas boas, professores competentes, professores legais, professores dispostos, bons inspetores, direção correta* foram evocadas pelos adolescentes, porém com menor frequência do que as de cunho mais negativo.

3.6. EVOC – Análise das variáveis sexo, idade, cor e série

Neste tópico, apresentaremos as análises dos núcleos centrais das variáveis sexo, idade, cor e série, com o objetivo de discutir algumas diferenças entre palavras emitidas por meninos e meninas, entre os mais novos e mais velhos, entre negros e brancos e entre as séries. Lembrando que, com relação à variável *Cor*, as cores *Amarela e Indígena* foram agrupadas na cor *Branca*, e a cor *Parda*, foi agrupada na cor *Negra*, como foi explicado anteriormente. No *Quadro 4*, podemos observar que as palavras *alegria, aprendizado e educação* aparecem como núcleo central em todas as variáveis. Isso significa que todos os adolescentes que participaram, independente de sexo, idade, cor e série reforçam a idealização da função da escola, discutida anteriormente na análise dos *Quadros 2 e 3*. Outro dado muito interessante que observamos no *Quadro 4* é o fato de que todos os adolescentes evocaram expressões positivas relacionadas a sentimentos de prazer em estar na escola. Ao verificarmos as palavras citadas neste quadro, podemos encontrar várias palavras que se enquadram na categoria *Sentimentos de prazer*, são elas: *alegria, legal, satisfação, diversão*.

Quadro 4: Núcleo Central: análise por variável

SEXO		IDADE					
MASCULINO		FEMININO		14-16 ANOS		17-19 ANOS	
alegria	53	afeto	26	afeto	29	afeto	17
aprendizado	95	alegria	58	alegria	90	alegria	21
educação	52	aprendizado	95	aprendizado	129	aprendizado	60
legal	22	educação	61	comida ruim	21	confiança	10
respeito	41	satisfação	23	diversão	27	educação	41
				educação	72	respeito	40
				raiva	19	satisfação	9
				satisfação	31		
				tristeza	25		
				violência	24		
COR		SÉRIE					
NEGRA		BRANCA		8ª série e 1º ano do E.M		2º e 3º anos do E.M.	
afeto	26	alegria	43	afeto	27	afeto	19
alegria	68	aprendizado	75	alegria	73	alegria	38
aprendizado	114	chatice	16	aprendizado	97	aprendizado	93
diversão	25	educação	54	comida ruim	20	educação	70
educação	59	legal	19	diversão	21	respeito	55
satisfação	20	satisfação	20	educação	43		
violência	19			satisfação	31		
				tristeza	22		
				violência	25		

Na análise por sexo, não percebemos grandes diferenças nos vocábulos emitidos. A palavra *respeito* foi citada apenas pelos meninos e a palavra *afeto* apenas pelas meninas. No entanto, não podemos nos esquecer que o *Quadro 4* refere-se apenas ao Núcleo Central, e essas palavras aparecem tanto nas evocações dos meninos quanto das meninas, no quadrante da 1ª periferia, ou seja, as meninas evocaram primeiro a palavra *afeto* e logo em seguida a palavra *respeito*, enquanto os meninos evocaram a palavra *respeito* em primeiro lugar e a palavra *afeto* em segundo lugar.

Podemos perceber que a palavra *violência* não apareceu como núcleo central na variável *Sexo*, porém apareceu no quadrante da 2ª periferia. Isto aconteceu devido ao fato de que, na análise geral delimitamos a frequência intermediária em 20 palavras, ou seja, as palavras com frequência maior que 20 e que foram citadas entre o primeiro e terceiro lugares, apareceram como núcleo central. Nesse caso, a frequência da palavra *violência*, foi de 12 evocações para os meninos e de 16 evocações para as meninas.

Por outro lado podemos perceber a forte presença desta palavra nos quadrantes referentes aos adolescentes mais novos (de 14 a 16 anos), nos adolescentes negros e nos estudantes das oitavas séries e dos primeiros anos do Ensino Médio. Podemos concluir,

a partir deste dado, que a violência na escola é mais percebida e sentida pelos alunos negros e mais novos que participaram da pesquisa. Nas evocações dos adolescentes de cor branca, esta palavra apareceu apenas no quadrante da 2ª periferia. Outro dado interessante que verificamos foi o fato de que os alunos mais novos foram os que mais emitiram palavras de descontentamento com relação à escola, como *comida ruim, raiva e tristeza*.

3.7. Análise por escola

Apresentaremos aqui, a análise preliminar das evocações divididas por escola. Este dado é muito interessante e relevante, considerando que faz parte do objetivo desta pesquisa entender o que o adolescente pensa sobre a sua escola. Esta análise pode nos oferecer informações interessantes a partir de uma perspectiva mais contextual acerca das representações dos adolescentes sobre a escola em que estudam.

Quadro 5: EVOC – Escola A

NÚCLEO CENTRAL Cas ou la Fréquence ≥ 8 et le Rang Moyen $< 2,9$			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia Cas ou la Fréquence ≥ 8 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
alegria	46	2,696	amizade	30	2,933
amor	10	2,500	aprendizado	14	3,071
boa	9	2,889	confiança	17	3,176
afeto	19	2,444	futuro	13	3,462
educação	23	2,217	respeito	13	3,000
estudo	11	2,000	satisfação	8	3,250
legal	11	2,636			
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia Cas ou la Fréquence < 8 et le Rang Moyen $< 2,9$			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia Cas ou la Fréquence < 8 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
chatices	7	2,714	alimentação	5	3,400
desorganização	4	2,500	bagunça	6	3,000
diversão	5	2,400	comida ruim	4	3,000
			desconfiança	5	3,200
			harmonia	5	4,000
			namoro	5	3,600
			ordem	4	3,500
			raiva	4	3,000
			solidariedade	4	3,000
			tristeza	7	3,286

Observamos que no *Quadro 4*, encontramos no quadrante do núcleo central o vocábulo *alegria* como o de maior frequência (46 evocações) e na primeira ordem de evocação. Esta palavra associada aos vocábulos *boa* e *legal*, que também aparecem como núcleo central, revelam um sentimento de prazer e bem-estar com relação a esta escola, por parte dos adolescentes pesquisados. As palavras *amor* e *afeto*, presentes neste quadrante,

juntamente com a palavra *namoro*, presente no quadrante da 3ª periferia, indicam a forte presença das relações afetivas, dado que poderia ser utilizado para a elaboração de projetos na área da sexualidade, afetividade e valores humanos. Podemos reforçar esta observação ao considerarmos que no quadrante da primeira periferia dos elementos intermediários (superior direito), a palavra *amizade* aparece com uma freqüência significativa de 30 evocações, seguida das palavras *confiança* e *respeito*.

Quadro 6: CATEGORIAS – Escola A

NÚCLEO CENTRAL Sentimentos de prazer (3) Afetividade (2) Ensino/aprendizagem (2)	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia Relações interpessoais (1) Ensino/aprendizagem (1) Positividade (2) Futuro (1) Sentimentos de prazer (1)
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia Descontentamento (1) Eventos negativos (1) Sentimentos de Prazer (1)	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia Sentimentos de prazer (1) Eventos negativos (2) Descontentamento (3) Positividade (2) Afetividade (1) Relações interpessoais (1)

Legenda das categorias - Escola A

Categoria 1 - Futuro = futuro.
Categoria 2- Ensino / aprendizagem = aprendizado, educação, estudo.
Categoria 3 - Afetividade = afeto, namoro, amor.
Categoria 4 - Relações interpessoais = amizade, solidariedade.
Categoria 6 - Eventos negativos = bagunça, desconfiança, desorganização.
Categoria 7 - Positividade = respeito, harmonia, confiança, ordem.
Categoria 8 - Sentimentos de prazer = alegria, legal, diversão, satisfação, boa, alimentação.
Categoria 9 - Descontentamento = tristeza, raiva, chatice, comida ruim.

Podemos verificar que a categoria *Sentimentos de prazer* aparece em todos os quadrantes da Escola A, e no quadrante do núcleo central, aparece com três palavras diferentes (*alegria*, *boa* e *legal*). As categorias com significados mais positivos como *Sentimentos de prazer*, *Afetividade*, *Positividade* e *Relações interpessoais*, engloba a maior parte das evocações dos/as adolescentes, em relação às categorias com atributos mais negativos como *Descontentamento* e *Eventos negativos*, que aparecem somente nos quadrantes da 2ª e 3ª periferias com freqüência mais baixa de evocações, tendo a palavra *tristeza* com sete evocações, porém em última ordem. Este dado nos sugere que a Escola A

apresenta, do ponto de vista dos alunos, maior frequência de aspectos positivos e protetivos do que negativos e de risco.

Outro dado importante é a presença da categoria Ensino/aprendizagem, com alta frequência de evocação das palavras *educação*, *estudo* e *aprendizado*, no núcleo central e no quadrante dos elementos intermediários da 1ª periferia. Cabe ressaltar que, apesar de algumas diferenças observadas entre as cinco escolas, esta categoria aparece sempre no quadrante do núcleo central ou da 1ª periferia, com os mesmos vocábulos em todas as escolas. Este dado reforça nossas percepções anteriores, apontadas na análise geral e por variável, ou seja, indica que praticamente todos os adolescentes entendem a função primeira da escola como relacionada à aquisição de conhecimentos, ao ensino e à aprendizagem.

Quadro 7: EVOC – Escola B

NÚCLEO CENTRAL Cas ou la Fréquence ≥ 8 et le Rang Moyen $< 2,9$			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia Cas ou la Fréquence ≥ 8 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
alegria	24	2,333	amizade	37	3,459
aprendizado	21	2,857	bagunça	8	3,625
chatice	8	2,375	confiança	10	3,100
comida ruim	10	2,800	respeito	23	3,087
desorganização	11	2,727	responsabilidade	11	3,818
educação	30	2,233			
estudo	12	2,417			
futuro	39	2,872			
tristeza	9	2,444			
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia Cas ou la Fréquence < 8 et le Rang Moyen $< 2,9$			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia Cas ou la Fréquence < 8 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
boa	4	1,500	bons professores	4	3,250
cansativa	5	2,800	companheirismo	4	3,500
descontentamento	4	2,250	desconfiança	5	3,200
desestrutura	7	2,571	desinteressante	5	3,400
felicidade	7	2,571	ensino ruim	4	3,250
importante	5	2,000	raiva	7	3,286
ótima	5	2,000	ruim	4	3,500
violência	5	2,800	sujeira	5	3,200
			vandalismo	5	3,200

As palavras *alegria* e *amizade* apareceram na Escola B, assim como nas escolas A, C, e D, nas primeiras ordens de evocação e com maiores frequências, estando sempre entre o núcleo central e os elementos intermediários da 1ª periferia. Dado que reforça nossas discussões anteriores acerca dos sentimentos de prazer em estar na escola, associados à importância atribuída pelos adolescentes para as relações interpessoais e afetivas.

Porém, podemos observar também, que os adolescentes desta escola evocaram várias palavras de cunho mais negativo em praticamente todos os quadrantes. Palavras que, se somadas entre si, podem revelar uma frequência importante acerca dos aspectos negativos atribuídos a esta escola por parte dos alunos. A categoria *Descontentamento* (Quadro 7) aparece, então, como uma representação muito significativa, inclusive enquanto núcleo central, tendo em vista que marca presença em três dos quatro quadrantes, com várias palavras evocadas.

No quadrante do núcleo central podemos verificar ainda que, a palavra futuro aparece com 39 evocações. Acreditamos que esta palavra surgiu no sentido de reforço à idealização e/ou interiorização da função da escola enquanto um espaço voltado para a aquisição de conhecimento e, conseqüentemente preparação para um futuro melhor, considerando que vinha sempre acompanhada das palavras *educação, aprendizado, estudo, conhecimento*.

Quadro 8: CATEGORIAS – Escola B

NÚCLEO CENTRAL Sentimentos de prazer (1) Ensino/aprendizagem (3) Descontentamento (3) Eventos negativos (1) Futuro (1)	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia Relações interpessoais (1) Eventos negativos (1) Positividade (3)
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia Sentimentos de Prazer (3) Descontentamento (2) Estrutura (1) Positividade (1) Eventos negativos (1)	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia Relações com os profissionais (aspectos positivos) (1) Relações interpessoais (1) Eventos negativos (2) Descontentamento (4) Estrutura (1)

Legenda das categorias – Escola B

Categoria 1 - Relações com os profissionais – aspectos positivos = bons professores.
Categoria 2 - Futuro = futuro.
Categoria 3 - Ensino / aprendizagem = aprendizado, educação, estudo.
Categoria 4 - Afetividade = afeto, namoro, amor.
Categoria 5 - Relações interpessoais = companheirismo, amizade.
Categoria 6 - Estrutura = desestrutura, sujeira.
Categoria 7 - Eventos negativos = violência, bagunça, desconfiança, desorganização, vandalismo.
Categoria 8 - Positividade = respeito, responsabilidade, importante, confiança.
Categoria 9 - Sentimentos de prazer = alegria, felicidade, boa, ótima.
Categoria 10 - Descontentamento = tristeza, raiva, descontentamento, cansativa, chatice, desinteressante, comida ruim, ensino ruim, ruim.

Os aspectos de insatisfação e descontentamento que aparecem na categoria 10 (*Descontentamento*), devem ser considerados ao observarmos a categoria *Eventos negativos*, que aparece em todos os quadrantes com as palavras *desorganização bagunça, desconfiança, violência, e, vandalismo*. Ressaltamos que estes aspectos são importantes indicadores de risco e devem ser observados e problematizados pela escola, no sentido de proporcionar um ambiente mais seguro e confiante para seus alunos que, muitas vezes, já vivem expostos a situações de risco em suas comunidades e/ou famílias.

Quadro 9: EVOC – Escola C

NÚCLEO CENTRAL Cas ou la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $< 2,9$			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia Cas ou la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
alegria	12	2,125	amizade	18	3,000
educação	22	2,045	aprendizado	25	3,000
legal	7	2,000	desrespeito	7	4,286
respeito	8	1,875	futuro	9	3,111
violência	8	2,125			
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia Cas ou la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $< 2,9$			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia Cas ou la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
boa	5	1,600	bagunça	5	3,000
comida ruim	4	2,000	compreensão	5	3,200
medo	4	1,750	desconfiança	4	3,750
criminalidade	3	2,333	desgosto	3	3,333
estudo	5	2,400	regras	5	4,400
porcaria	4	1,500	sabedoria	4	3,250
obrigação	4	2,750	sem segurança	3	4,333
raiva	7	2,333	tristeza	4	3,250
responsabilidade	3	2,333			

Nesta escola, também percebemos grande incidência de palavras que expressam aspectos de risco aos jovens. A palavra *violência* aparece como uma representação no núcleo central muito significativa, considerando-se que palavras como *desrespeito, medo, criminalidade raiva, desgosto e tristeza*, apareceram como elementos intermediários e periféricos organizando-se em torno desse núcleo.

Como já apontamos anteriormente, a Escola C tem enfrentado a problemática da violência e consumo/comércio de drogas em seu interior e, naquele momento passava por um difícil momento por conta do assassinato de um jovem, segundo a diretora da escola. Talvez esse fato, associado a outros eventos como constante presença da polícia na escola pelos motivos já citados, acabaram levando os alunos a expressarem sentimentos de medo, raiva e tristeza nas evocações.

Quadro 10: CATEGORIAS – Escola C

NÚCLEO CENTRAL Sentimentos de prazer (2) Ensino/aprendizagem (1) Positividade (1) Eventos negativos (1)	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia Relações interpessoais (1) Ensino/aprendizagem (1) Eventos negativos (1) Futuro (1)
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia Sentimentos de Prazer (1) Descontentamento (4) Eventos negativos (2) Ensino/aprendizagem (1) Positividade (1)	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia Eventos negativos (2) Positividade (1) Descontentamento (3) Ensino/aprendizagem (1) Estrutura (1)

Legenda das categorias – Escola C

Categoria 1 - Futuro = futuro.
Categoria 2 - Ensino / aprendizagem = aprendizado, educação, estudo, sabedoria.
Categoria 3 - Relações interpessoais = amizade.
Categoria 4 - Estrutura = sem segurança.
Categoria 5 - Eventos negativos = violência, bagunça, desconfiança, desrespeito, medo, vandalismo
Categoria 6 - Positividade = respeito, responsabilidade.
Categoria 7 - Sentimentos de prazer = alegria, legal, boa.
Categoria 8 - Descontentamento = tristeza, raiva, porcaria, desgosto, regras, comida ruim, obrigação

Podemos visualizar no Quadro 8 que a categoria *Eventos negativos* aparece em todos os quadrantes, sendo que no quadrante do núcleo central ela aparece com a palavra *violência*. Esta categoria, juntamente com a categoria *Descontentamento*, nos chama atenção para a grande quantidade de palavras que expressam eventos e sentimentos mais negativos que configuram escola enquanto um contexto de risco.

Por outro lado, é possível observar que a categoria *Sentimentos de prazer* também aparece como núcleo central, e *Relações interpessoais*, com a palavra *amizade*, aparecem com frequência significativa de evocações no quadrante da 1ª periferia. Este dado nos sugere que, apesar das adversidades presentes na escola, estes/as jovens encontram compreensão e respeito, talvez por parte de alguns professores, mas principalmente por parte dos amigos, já que a palavra *amizade* sempre vinha acompanhada por palavras que fazem parte da categoria *Positividade* como *respeito e compreensão*, e com palavras como *alegria e legal*, que fazem parte da categoria *Sentimentos de prazer*.

Quadro 11: EVOC – Escola D

NÚCLEO CENTRAL Cas ou la Fréquence ≥ 8 et le Rang Moyen $< 2,9$			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia Cas ou la Fréquence ≥ 8 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
alegria	12	2,833	bons professores	10	3,900
amizade	36	2,889	confiança	9	3,111
aprendizado	49	2,776	legal	11	3,091
boa	17	1,765	respeito	19	3,053
educação	15	2,800	responsabilidade	10	2,900
futuro	24	2,333			
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia Cas ou la Fréquence < 8 et le Rang Moyen $< 2,9$			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia Cas ou la Fréquence < 8 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
conhecimento	5	2,400	chatice	7	3,375
desrespeito	5	2,200	bagunça	7	3,143
estudo	6	2,333	desafeto	5	3,800
ótima	7	1,857	desespero	4	3,250
professores legais	4	2,000	diversão	6	3,167
raiva	4	2,500	loucura	4	3,750
sabedoria	6	2,500	melhoria	6	3,333
violência	7	2,857	oportunidade	5	3,200
			profissão	4	3,000
			tédio	4	3,000

De um modo geral, podemos observar nas evocações dos jovens da Escola D, palavras que expressam atributos mais positivos com relação à escola. No quadrante do núcleo central ficou evidenciado o que já vínhamos discutindo acerca das representações dos alunos sobre o papel da escola, associadamente à importância atribuída para as relações interpessoais e afetivas. No quadrante da 1ª periferia, também prevalecem palavras relacionadas a aspectos positivos como *respeito*, *confiança* e *responsabilidade*.

As palavras que dizem respeito às relações com os profissionais da escola, apareceram nos quadrantes da 1ª e 2ª periferias, com uma frequência de 10 evocações para o termo *bons professores* e frequência de 4 evocações para o vocábulo *professores legais*. Estas palavras, bem como as palavras *confiança*, *legal*, *respeito* e *responsabilidade*, associadas aos termos que aparecem no quadrante do núcleo central das representações dos alunos, são importantes indicadores de proteção, pois o respeito e a confiança no ambiente escolar, também por parte dos profissionais, são importantes indicadores de proteção.

Quadro 12: CATEGORIAS – Escola D

NÚCLEO CENTRAL Sentimentos de prazer (2) Relações interpessoais (1) Ensino/aprendizagem (2) Futuro (1)	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia Relações com os profissionais (aspectos positivos) (1) Positividade (3) Sentimentos de prazer (1)
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia Ensino/aprendizagem (3) Eventos negativos (2) Sentimentos de Prazer (1) Relações com os profissionais (aspectos positivos)(1) Descontentamento (1)	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia Eventos negativos (3) Descontentamento (3) Sentimentos de prazer (1) Estrutura (1) Futuro (2)

Legenda das categorias – Escola D

Categoria 1 - Relações com os profissionais – aspectos positivos bons professores, professores legais
Categoria 2 - Futuro = futuro, oportunidade, profissão.
Categoria 3 - Ensino / aprendizagem = aprendizado, educação, conhecimento, estudo, sabedoria.
Categoria 4 - Relações interpessoais = amizade.
Categoria 5 - Estrutura = melhoria.
Categoria 6 - Eventos negativos = violência, bagunça, desrespeito, loucura, desespero
Categoria 7 - Positividade = respeito, responsabilidade, confiança.
Categoria 8 - Sentimentos de prazer = alegria, legal, diversão, boa, ótima.
Categoria 9 - Descontentamento = raiva, chatice, desafeto, tédio.

Apenas nos quadrantes da 2ª e 3ª periferias é que apareceram palavras que fazem parte das categorias *Eventos negativos* e *Descontentamento*, com as palavras *violência*, *chatice* e *bagunça* com maior número de evocações e as palavras *desrespeito*, *raiva*, *desafeto*, *desespero*, *loucura* e *tédio* com menor frequência. No entanto, não podemos desconsiderar estes vocábulos, pois devemos atentar para o fato de que os elementos periféricos atribuem mobilidade ao núcleo central, ou seja, na escola os indivíduos se alegram por encontrarem seus amigos, têm acesso aos conteúdos disciplinares, acreditam que somente via escola podem vir a ter um futuro melhor, mas sentem raiva, sentem-se desrespeitados, acham a escola chata, deparam-se com a violência entre outras coisas.

Entretanto, a categoria *Sentimentos de prazer* aparece em todos os quadrantes com frequência significativa para as palavras *alegria*, *boa* e *legal* que apareceram como núcleo central.

Quadro 13: EVOC – Escola E

NÚCLEO CENTRAL Cas ou la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $< 2,9$			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia Cas ou la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
aprendizado	30	2,367	amizade	35	2,914
bagunça	8	2,000	diversão	7	3,000
boa	7	1,429	futuro	14	3,643
bons professores	10	2,500	legal	8	3,250
conhecimento	9	2,889	respeito	26	3,346
educação	24	2,042			
estudo	11	1,818			
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia Cas ou la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $< 2,9$			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia Cas ou la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
chatice	5	2,400	alegria	5	3,000
cidadania	5	2,800	inteligência	4	3,750
confiança	4	2,000			
responsabilidade	6	2,333			

De acordo com o *Quadro 12* podemos verificar que, assim como nas demais escolas, palavras como *aprendizado*, *educação* e *amizade*, foram evocadas com frequências mais altas. Entretanto, nas outras escolas, muitas vezes estas palavras vinham acompanhadas de palavras de descontentamento, o que quase não ocorreu na Escola E, pois eram sempre palavras positivas, de satisfação e prazer que giravam em torno das palavras que estão no quadrante do núcleo central.

No momento de aplicação dos questionários, os alunos desta escola foram os que responderam com mais rapidez, indicando assim que não tinham muitas dúvidas com relação aos seus sentimentos e percepções. Foi a coordenadora da escola quem nos levou até as salas de aula e nos apresentou aos/as adolescentes, o que não aconteceu nas outras escolas.

A expressão *bons professores* apareceu pela primeira vez como núcleo central, sempre acompanhada de palavras como *respeito*, *conhecimento*, *aprendizado*, *educação*, *confiança* e *amizade*, dado que nos sugere uma boa relação professor/aluno, pautada no respeito e amizade. Palavras como *professores dispostos*, *professores responsáveis*, *diretora legal* também apareceram, porém não constam no *Quadro 12* pelo fato de terem sido emitidas com frequência menor que 4, o mesmo ocorreu com palavras como *professores chatos* e *diretora brava*.

Quadro 14: CATEGORIAS – Escola E

NÚCLEO CENTRAL Ensino/aprendizagem (4) Eventos negativos (1) Sentimentos de prazer (1) Relações com os profissionais (aspectos positivos) (1)	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 1ª Periferia Relações interpessoais (1) Sentimentos de prazer (2) Futuro (1) Positividade (1)
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 2ª Periferia Descontentamento (1) Positividade (3)	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS / 3ª Periferia Sentimentos de prazer (1) Positividade (1)

Legenda das categorias – Escola E

Categoria 1- Relações com os profissionais – aspectos positivos = bons professores.
Categoria 3 - Futuro = futuro.
Categoria 4 - Ensino / aprendizagem = aprendizado, educação, conhecimento, estudo.
Categoria 6 - Relações interpessoais = amizade.
Categoria 8 - Eventos negativos = bagunça.
Categoria 9 - Positividade = respeito, responsabilidade, cidadania, confiança, inteligência, .
Categoria 10 - Sentimentos de prazer = alegria, legal, diversão, boa.
Categoria 11 - Descontentamento = chatice.

Com relação às categorias é possível verificar a alta frequência da categoria *Ensino/aprendizagem* no núcleo central, que apareceu neste quadrante com quatro palavras diferentes, com frequências significativas de evocações.

A categoria *Positividade* apareceu nos quadrantes da 1ª, 2ª e 3ª periferias, e em um deles com 3 palavras diferentes. O conjunto significativo das categorias *Sentimentos de prazer*, *Relações interpessoais*, *Relações com os profissionais (aspectos positivos)* e *Positividade* configura esta escola enquanto um importante espaço protetivo para os jovens, especialmente aos que vivem submetidos a situações de risco.

CAPÍTULO 4

RISCO, PROTEÇÃO E RESILIÊNCIA:

subjetividades adolescentes

Na busca de uma compreensão mais ampla acerca do espaço ocupado pela escola na vida dos adolescentes participantes da pesquisa, correlacionamos os dados obtidos por meio do questionário, na questão de livre associação, com as entrevistas realizadas. Apresentamos, portanto, uma breve discussão do instrumento utilizado, como também, dos procedimentos de análise desse material.

As entrevistas foram realizadas nas escolas e nos períodos em que os adolescentes estudam. Foi entregue, previamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todos os adolescentes, como também para os seus pais assinarem. Neste momento, foi possível conversar com os adolescentes, no sentido de explicar o objetivo da pesquisa, bem como ler com eles o TCLE, para que ficassem seguros quanto à confidencialidade das informações fornecidas. Relativamente a este procedimento, Marconi e Lakatos explicam que,

O pesquisador, antes da entrevista, deve informar ao entrevistado sobre o interesse, a utilidade, o objetivo, as condições da mesma e o compromisso do anonimato. É também importante que na conversação o pesquisador demonstre motivação e credibilidade. Além de tudo deve ser prudente. (2004, p 278).

Para os autores, é importante ter presente toda uma série de aspectos que tornam eficaz a inter-relação pesquisador-pesquisado, a fim de obter um testemunho de maior qualidade, por ser a entrevista um intercâmbio de comunicação.

A entrevista representa um instrumento básico para a coleta de dados. Segundo Marconi e Lakatos (2004), trata-se de uma conversa entre duas pessoas com o objetivo de obter informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas. Alves-Mazzotti (1999) aponta que, por ser de natureza interativa, a entrevista “permite tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os com profundidade” (ALVES-MAZZOTTI, 1999 apud MARCONI e LAKATOS, 2004. p. 278).

Segundo Marconi e Lakatos (2004), as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas. O principal interesse do pesquisador é conhecer os significados atribuídos

pelo entrevistado aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando sua própria linguagem.

Minayo (1996) traz a entrevista para a “arena de conflitos e contradições”, considerando os critérios de representatividade da fala e a questão da interação social que está em jogo na interação pesquisador – pesquisado. (MINAYO, 1996 apud SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2002, p 10).

De acordo com Szymanski et al., (2002), ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador / entrevistado influencia tanto o seu curso como tipo de informação que aparece.

Marconi e Lakatos (2004) apontam, ainda, que existem diversos tipos de entrevistas que podem variar de acordo com o propósito do investigador. Utilizamos, na presente pesquisa, a técnica de entrevista semi-estruturada, também denominada pela autora de assistemática, antropológica e livre, que consiste na liberdade que o entrevistador tem para desenvolver cada situação na direção que considere adequada, explorando mais amplamente a questão.

Thiollent denomina este tipo de entrevista de “entrevista não-diretiva” e chama a atenção para o fato de que o objetivo desta entrevista não consiste em estabelecer comparações ou “adições” dos discursos, antes de tudo, trata-se de “explorar o universo cultural próprio de certos indivíduos em referência às capacidades de verbalização específica do grupo ao qual pertencem, sem comparação com outros grupos” (1982, p 81). O autor revela que a relação entrevistador/entrevistado é personalizada e, em função disto, deu lugar a uma abordagem mais psicológica do que sociológica. Porém, sem perder de vista a dimensão psicológica, o autor enfatiza a necessidade de uma sociologia da situação de entrevista para uma avaliação da relevância da informação captada e suas distorções.

Segundo Michelat (1977 apud Thiollent 1982), este tipo de entrevista não propõe ao entrevistado uma completa estruturação do campo de investigação: “é o entrevistado que detém a atitude de exploração”, ou seja, a partir de uma pergunta inicial, o entrevistado define como quiser “o campo a explorar” sem se submeter a uma estruturação predeterminada (MICHELAT, 1977 apud THIOLENT, 1982, p 8).

Thiollent destaca, portanto, que a partir de uma visão mais sociológica da entrevista,

o indivíduo é considerado como portador de cultura (ou subcultura) que a entrevista não-diretiva pode explorar a partir das verbalizações, inclusive de conteúdo afetivo. Nelas são procurados sintomas dos modelos culturais que se manifestam na vivência dos indivíduos ou grupos considerados. Os modelos culturais são progressivamente evidenciados a partir da revelação de uso de estereótipos e da influência dos grupos aos quais os indivíduos pertencem ou se referem em função da sua socialização. (1982, p 85).

Neste sentido, acreditamos que esta técnica se revela como uma das mais apropriadas para que possamos problematizar as relações, sentimentos e práticas vivenciadas pelos adolescentes em seus processos de escolarização, bem como compreender o espaço ocupado pela escola em suas vidas, considerando que cada adolescente é um sujeito único e em construção, com desejos, pensamentos e idéias diferentes, mas que ao mesmo tempo, compartilham espaços de socialização e cultura com outros sujeitos.

Torres (2007) aponta que toda técnica necessita de cuidados especiais na sua aplicação, a qual precisa de uma discussão a respeito dos elementos que interferem na obtenção de dados significativos. Autores como Ludke e André (1986) apontam que a utilização do gravador apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens estão relacionadas à maior fidedignidade ao depoimento colhido, auxiliando o pesquisador na observação e registro de outros elementos, como expressões faciais, entonações e gestos do sujeito pesquisado. Por outro lado, porém, podem ocorrer constrangimentos como falhas técnicas, acarretando na perda do material.

Dos oito adolescentes entrevistados, três mostraram-se um tanto tímidos no início da entrevista, mas depois acabaram se soltando e falando tranqüilamente sobre o que lhes era questionado. Para descontraír, antes de ligar o gravador, conversamos um pouco sobre a entrevista, no sentido de relembrar os objetivos e a importância da participação de cada um na pesquisa, bem como deixá-los tranqüilos com relação à confidencialidade das informações por eles fornecidas. Renato, Beto e Léo²⁰ foram mais sucintos nas respostas, mesmo questionando um pouco mais sobre algumas respostas, não prolongaram muito a conversa. Beto e Léo falaram pouco. Renato não me pareceu tímido, mas falava pouco, e respondia rapidamente o que lhe era perguntado, mesmo assim, não deixaram de falar sobre o que sentiam e contribuíram significativamente para a pesquisa. Em contrapartida, Leandro, Ricardo, Núbia, Livia e Giovana falaram bem mais, contaram experiências vividas, manifestaram indignações e insatisfações em depoimentos que chegaram a mais de uma hora de duração.

²⁰ Os nomes dos oito adolescentes participantes são fictícios

Além dos questionários e entrevistas, organizei também, desde o início da pesquisa, um caderno contendo informações como dias e horários das atividades por mim realizadas. Informações sobre os questionários, sobre conversas com as diretoras e coordenadoras das escolas, reuniões com a orientadora, informações sobre a característica das salas nas quais aplicamos os questionários bem como sobre características pessoais de cada participante da entrevista e detalhes observados tanto no momento das entrevistas quanto no da aplicação dos questionários e em outras situações. Ressaltamos que este caderno, denominado por pesquisadores como *caderno de campo*, foi de grande utilidade em todas as etapas da pesquisa e, especialmente, nos momentos de escrita da dissertação, quando me reportava a ele para complementar as informações obtidas pelos outros instrumentos.

Torres (2007), em estudo sobre as implicações dos sentidos de amor e maternidade nas trajetórias afetivo-sexuais de jovens do Ensino Médio, destacou a relevância deste instrumento para sua pesquisa e apontou que é possível fazer nele anotações de todos os tipos, “[...] desde a descrição das visitas realizadas, impressões e reflexões pessoais, informações dadas pelas participantes, até expressões corporais das jovens” (2007, p 71). Magnani, explica que o caderno de campo funciona como um “[...] depositário de notas, impressões, observações, primeiras teorizações, mapas, esboços, desabafos, entrevistas e garatujas de informantes” (1996, p. 2). Para o autor, em tempos de Internet “soa meio deslocado” ao se falar em caderno de campo, pois o pesquisador tem à sua disposição atualmente, uma enorme gama de recursos tecnológicos. Porém, o caderno de campo pode ser pensado como um dos instrumentos da pesquisa, pois permite captar informações que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, - obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições - não transmitem.

Realizamos as entrevistas em duas escolas, cujo critério de seleção foi a incidência maior de palavras que sinalizavam risco e palavras que sinalizavam proteção²¹. Assim sendo, a escola que apresentou mais palavras de risco e mais palavras de proteção, nos dados emitidos pelo EVOC, foram selecionadas. Para chegar aos participante voltamos aos

²¹ Escola C e Escola E. Lembramos ao leitor que as palavras evocadas pela Escola C foram: *alegria, educação, legal, respeito, violência, amizade, aprendizado, desrespeito, futuro, boa, comida ruim, medo, criminalidade, estudo, porcaria, obrigação, raiva, responsabilidade, bagunça, compreensão, desconfiança, desgosto, regras, sabedoria, sem segurança, tristeza*. Na Escola E os adolescentes evocaram as seguintes palavras: *aprendizado, bagunça, boa, bons professores, conhecimento, educação, estudo, amizade, diversão, futuro, legal, respeito, chatices, cidadania, confiança, responsabilidade, alegria, inteligência*. Ressaltamos que grifamos as palavras de cunho mais negativo, para que o leitor possa observar com maior clareza a incidência de palavras que sinalizam risco em relação às que indicam proteção nas duas escolas.

questionários dessas duas escolas e, por meio da numeração realizamos um sorteio²², no qual foram sorteados quatro adolescentes de cada escola, perfazendo um total de oito sujeitos. Os adolescentes sorteados na Escola C foram: Beto, estudante do 1º ano do Ensino Médio; Léo, estudante do 2º ano do E.M; Lívia e Giovana, ambas estudantes do 3º ano do E.M. Na Escola E, os adolescentes sorteados foram: Leandro, Renato e Núbia, estudantes do 3º ano do E.M. e Ricardo, aluno do 2º ano do E.M. na Escola C .

Foi possível observar nas respostas desses adolescentes, diferentes significados atribuídos, bem como diferentes interpretações acerca de aspectos que dizem respeito às relações entre eles e os profissionais, às experiências vividas entre outros aspectos. Isso também foi percebido por nós quando conversamos com esses adolescentes sobre suas relações com os colegas, sobre suas percepções acerca do rendimento escolar, expectativas futuras e ambiente escolar, que acabaram se transformaram em cinco categorias temáticas. Estas constatações vêm ao encontro da abordagem teórica com a qual nos identificamos e assumimos para este trabalho: a de que o adolescente deve ser compreendido a partir da concepção de “condição humana”, ou seja, o indivíduo é alguém que constrói formas para satisfazer suas necessidades junto com outros indivíduos, com características forjadas de acordo com as relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço histórico em que vive.

Gonçalves, aponta que a constituição subjetiva do indivíduo se dá a partir de suas ações e inserção social:

Cada indivíduo concreto é situado em sua atividade fundamental, da qual decorre um conjunto de relações com grupos, instituições e outros indivíduos que deve ser considerado. Aborda-se sua consciência por meio do discurso por ele produzido, o qual revela de que forma apropriou-se dos significados sociais para representar sua atividade e relações sociais e como, a partir disso, produziu sentidos pessoais. (GONÇALVES, 2003, p 42).

Nesse sentido, consideramos de fundamental importância entender o que pensam, o que sentem, o que esperam do mundo e da sociedade que os cercam, e no caso da presente pesquisa, o que pensam, sentem e esperam da escola em que estudam, pois a maneira com que o adolescente se apropria dos significados sociais acaba contribuindo para sua constituição enquanto sujeito concreto. Acreditamos que por meio da palavra , associada ao contexto no qual o indivíduo está inserido, podemos conhecer os sentidos atribuídos por eles aos fenômenos, acontecimentos e pessoas. Vigotski (1998 apud Teixeira, 2003) associa a

²² Os questionários foram numerados com o mesmo número de TCLE, assim, através do número do TCLE chegamos aos participantes.

linguagem ao pensamento e destaca que em cada fala, há sempre um pensamento oculto, o subtexto e quando trata da comunicação entre as pessoas, conclui que para entender a fala do outro, não basta entender suas palavras, é preciso compreender seu pensamento, e mais, é preciso conhecer também, sua motivação. A motivação, segundo Teixeira 2003, engloba os desejos, necessidades, interesses, emoções e, assim, compreender o que o indivíduo pensa implica em desvelar sua história e as circunstâncias que produzem suas configurações subjetivas, a partir de uma postura dinâmica e não reducionista.

4.1. Percepções, sentimentos e experiências: Risco e proteção nas relações com os profissionais da escola

Discutiremos aqui, as percepções dos adolescentes entrevistados de aspectos que envolvem o relacionamento com os profissionais da escola, no sentido de compreender sentimentos atribuídos a estas relações, compreender em que medida estas relações tem contribuído ou não para que estes jovens consigam superar dificuldades que possam estar enfrentando (ou já tenham enfrentado) dentro ou fora da escola. Apresentaremos também, algumas experiências vividas no ambiente escolar que foram destacadas pelos adolescentes e que marcaram seus processos de escolarização, envolvendo diretamente professores, diretores e outros funcionários da escola.

Quando solicitamos aos adolescentes que nos falassem sobre os seus relacionamentos com os profissionais da escola, percebemos vários fatores que contribuem para uma boa relação destes profissionais com os adolescentes que podem se configurar enquanto fator de proteção. Em contrapartida também foi possível detectar, por meio de atitudes de profissionais expressas nas vozes dos jovens, importantes indicadores de risco em experiências significativas por eles (elas) vivenciadas.

Leandro, Ricardo e Núbia²³ que estudam na Escola E, desde a quinta-série, apontaram que conhecem todo mundo e que se relacionam bem com colegas e professores. Renato estuda nesta escola desde o primeiro ano do Ensino Médio e também apontou que tem amizade com quase todos os professores. Núbia falou ainda sobre a importância de se sentir pessoa, de ser chamada pelo nome:

²³ Leandro, Ricardo, Núbia e Renato, estudam na Escola E. Lembrando que os adolescentes desta escola evocaram mais palavras de proteção.

Eu já estudo aqui desde a quinta –série, então eu conheço todo mundo, chamo todo mundo pelo nome e eles sabem meu nome, isso é legal. A maioria do pessoal aqui é assim, entra na quinta e só sai no terceiro. A gente se relaciona bem, por que acaba convivendo todo dia. Eles sabem o nosso nome, as funcionárias sabem o nome de quase todo mundo, isso é legal. (NÚBIA)

Ricardo, que também estuda na Escola E, aparenta ser um menino muito brincalhão, tem amizade com todos os funcionários na escola. Tanto a professora que estava na sala no momento em que fui chamá-lo para a entrevista, quanto a inspetora que me levou até sua sala, abraçaram-no e ele brincou com elas, dando a impressão de que existe um vínculo de muito tempo entre eles.

Ah, mas é como se fossem minha família. Você viu lá fora, né? É como se fosse minha família. Por que eu sou muito fácil pra pegar amizade com os professores. Tem professor aí que vem dar aula dois dias e a gente já pegou amizade. [...] Se eu precisasse de algum apoio, com algumas professoras, eu sei que eu posso chegar, conversar, “ó to passando por isso”, sabe assim, na hora. Eu sei que dali não vai sair nada, começa ali e morre ali mesmo, eles transmitem assim, muita confiança mesmo.(RICARDO)

Este adolescente afirma que confia muito mais nos professores do que nos colegas da escola, dado que nos leva a pensar que o relacionamento com os profissionais da Escola E tem se configurado enquanto um importante indicador de proteção para este jovem, assim como para Núbia, Renato e Leandro. Estudiosos da área apontam que os fatores de proteção apresentam uma questão chave, que é a da qualidade das relações, ou seja, a presença de um outro significativo, uma relação significativa de afeto e confiança (Dell'aglio, Libório e Yunes, 2005).

Todos os adolescentes da Escola E demonstraram um certo grau de confiança nos professores e especialmente na coordenadora. Percebemos, nos momentos passados na escola, que a coordenadora é muito querida pelos alunos, uma figura muito acessível com a qual conversam sobre vários assuntos, inclusive assuntos pessoais dos adolescentes. Em contrapartida, a diretora e o vice-diretor são vistos por eles como pessoas ausentes, inacessíveis e intransigentes.

Leandro falou que certa vez se sentiu mal na escola e a coordenadora ligou para sua casa, demonstrando muita preocupação com seu estado de saúde. Apontou ainda que ela é uma pessoa muito legal que todos os alunos gostam dela. Falou também sobre a figura da inspetora de alunos

A coordenadora é muito legal. Tem uma tia também aí, que geralmente ela quer ser a mãe de todo mundo, ela é legal. (LEANDRO).

Núbia e Renato sentem mais facilidade para expor seus problemas para a coordenação do que para a direção:

Eu chego na coordenadora, primeiro é ela, se ela não puder resolver, então eu vou na direção. [...] a diretora, a pessoa da diretora, eu acho assim, que ela abusa muito do poder dela. Ela abusa por ela achar que ela é a diretora ela pode tudo. (NUBIA).

Eu acho que o mais difícil de encarar é o vice-diretor, ele não abre assim, pra ouvir os alunos, ele não escuta, não tem conversa [...] se precisasse de algum apoio acho que poderia contar com a coordenadora. (RENATO).

De acordo com Dell'aglio, Libório e Yunes (2005), a escola pode se constituir como uma importante rede de apoio ao promover novas relações proximais que funcionam como um fator de proteção, contribuindo assim para o desenvolvimento saudável e integral dos alunos. Em contrapartida, Marriel et al. (2006) destacam que a ignorância quanto aos problemas dos alunos, o tratamento pejorativo, incluindo as agressões verbais e a exposição do aluno ao ridículo, por parte da equipe escolar, são atitudes que provêm de práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar. Agindo dessa forma, a escola pode se configurar enquanto um espaço de risco ao desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Giovana, Lívia e Léo²⁴, alunos da Escola C, disseram que se dão bem com os professores. Beto, também estudante da Escola C, apontou uma visão mais negativa acerca desta relação.

Com a diretora eu nunca conversei, nunca teve papo, agora a tia é legal. Agora professor... meu, como pode ser chato? Muito chato, muito chato, parece que já vem com problema de casa. Não tem conversa, qualquer coisa já fala alto, todo dia manda alguém pra fora. Não quer nem saber se está certo, já manda pra fora. (BETO)

Beto é um jovem muito tímido, estuda no primeiro ano do Ensino Médio e tem 16 anos. Ele apontou que nunca teve coragem de perguntar nada para nenhum professor,

²⁴ Giovana, Léo, Lívia e Beto, estudam na escola C, a qual foi selecionada por ter apresentado mais palavras de risco com relação às outras escolas.

pois, segundo ele, eles não respeitam os alunos, falam alto ou respondem com estupidez. Na percepção de Beto, o que a Escola C tem de pior são algumas professoras que,

[...] se fossem embora seria uma beleza, umas professoras que já vem chata de casa, com problemas de família. (BETO).

Lívia falou sobre a forma injusta como alguns professores tratam os alunos, em especial, a professora V²⁵. Segundo ela, essa professora não diferencia os alunos que bagunçam e pune, sem razão, todos os outros que tem bom comportamento:

Tem aulas que a professora deixa a gente separado, não deixa a gente sentar junto, manda a gente copiar a lição, manda a gente ficar quieto. Aí alguém começa a conversar, ela nem sabe quem ta conversando, vira pra traz e manda pra fora. Isso aconteceu quinta-feira. (LIVIA).

Lívia falou sobre o respeito mútuo:

Ah, até que é bacana, eles respeitam também né. Se a gente respeitar eles, eles respeitam a gente também, claro!. Só a professora V, essa que eu falei pra você que não tem condições de conversar com ela, não dá nem pra chegar perto. Mas os outros são bacanas. A tia é um amor de pessoa, não tenho nada a reclamar dela. (LIVIA).

Uma figura muito querida e que apareceu na fala de todos os adolescentes da Escola C pesquisados é a da inspetora de alunos, denominada por eles de “tia”.

Agora a tia, eu adoro ela por ela me tratar bem, ela me trata com respeito, ela me respeita, mas quando a gente quer sair da escola mais cedo, ela não deixa, ela é rígida, não deixa a gente fazer coisa errada de jeito nenhum. (LIVIA).

A postura da “tia” é valorizada; apesar de ser rígida, respeita os alunos. Quando perguntamos em quais profissionais os adolescentes sentem que podem confiar, na Escola C a “tia” foi a mais citada.

Lívia enfatizou o difícil acesso dos alunos a uma determinada professora que a deixou em uma situação muito difícil pelo fato de não ter aceito um trabalho. Segundo a jovem, ela chegou atrasada no dia de entregar o referido trabalho, pois, a pedido de sua

²⁵ No decorrer da entrevistas alguns adolescentes se referiram a alguns professores pelo nome ou pelo nome das disciplinas. Apareceram referências a alguns professores e para que estes professores não fossem identificados, nomeamo-nos de V, W, X, Y, Z

patroa, precisou ficar até mais tarde no trabalho. Lívia disse ainda que tentou entregar o trabalho para a professora um dia antes, mas a professora também não aceitou e ela acabou ficando sem nota. A jovem tentou de tudo para que a professora aceitasse seu trabalho, trouxe até a patroa para falar com a diretora, no entanto, esta não deu crédito para Lívia que acabou se sentindo humilhada diante daquela situação.

Eu acho assim, que a diretora deveria ter ficado do meu lado. No dia antes de entregar o trabalho, eu tinha a primeira aula com ela, então eu faltei da aula dela pra fazer o trabalho, por que eu não tinha tido tempo de fazer. Então ela já falou lá na direção que eu tinha matado aula pra ficar na praça zoando e eu queria ainda que ela aceitasse o trabalho. Aí a diretora acabou ficando do lado dela. (LIVIA).

Percebemos, no depoimento desta adolescente, o quanto um professor pode marcar negativamente a vida de um aluno, tanto que, ao perguntarmos a ela sobre experiências negativas que marcaram sua trajetória escolar, ela se referiu em primeiro lugar a esta professora.

Segundo ela, seu pesadelo ficou pior depois que a sua patroa, na tentativa de ajudá-la, foi até a escola pedir para a diretora que conversasse com a professora para que ela aceitasse o trabalho. A professora, neste dia, ficou sabendo que Lívia trabalha no Shopping popular²⁶ da cidade e, além de não aceitar seu trabalho, em sala de aula começou a desvalorizar este local, atitude que fez Lívia se sentir humilhada e agredida moral e psicologicamente.

[...]ela sempre fala que o camelódromo vai acabar, por que tem que acabar com o trabalho informal, ela fala cada coisa assim, sabe. Teve uma vez que uma vez que ela chamou a gente, o povo do camelódromo, de “uma gangue”, “uma máfia”, depois os meus colegas ficaram zoando de mim, falando “Ah, Lívia, você é da gangue!”. [...] então ela falando mal assim do camelódromo, dá a impressão que eu estou fazendo parte de uma coisa muito errada. (LIVIA).

Esta professora tem se transformado em um importante indicador de risco para esta aluna, considerando a interferência causada por ela em sua auto-estima e o sentimento de perseguição:

²⁶ Também chamado de camelódromo, é um espaço organizado no centro da cidade, no qual encontram-se vários box, ou pequenas lojas, destinados à venda de vários tipos de produtos por trabalhadores informais.

Antes ela não falava nada do camelódromo, agora ela sempre fala. Ela ficou com uma cara feia pra mim e eu me senti assim, muito perseguida por ela. (LÍVIA)

A escola é um imenso palco de tensões e conflitos e ao mesmo tempo em que um dado acontecimento, ou uma determinada pessoa pode se configurar em risco para um sujeito, pode representar proteção para outro. Lívia e Giovana estudam na mesma sala, mas a percepção de Giovana a respeito da professora V é a seguinte:

Me relaciono bem, ah eu gosto, assim, principalmente da professora V. Dizem que ela é brava demais, mais eu gosto muito dela. Ela é muito brava, só que eu aprendo com ela. (GIOVANA).

Giovana disse que uma experiência que lhe marcou profundamente e que até hoje não esquece foi quando a professora da terceira série a chamou de “burra”:

Ela disse “você é muito burra!”. Mas ela não sabia que eu já tinha sentimentos, ela achava que eu não tinha nada, que era oca por dentro. Então eu comecei a chorar e eu chorei até a quarta série pra parar de estudar. (GIOVANA).

A postura da professora fez esta jovem, quando criança, se sentir muito humilhada, interferindo em sua auto-estima, da mesma forma como aconteceu com Lívia, em relação à professora V. Segundo Sudbrack e Dalbosco (2005), a ausência de afetividades na relação professor aluno, bem como a utilização preconceituosa de rótulos como forma de punição e exclusão, são consideradas como importantes indicadores de risco para crianças e adolescentes que, muitas vezes, já vivenciam situações adversas e de risco.

Quando solicitamos aos adolescentes da Escola E que falassem sobre alguma experiência negativa que tenha marcado suas vidas envolvendo algum profissional da escola, todos apontaram que nunca tiveram problemas de relacionamento com professores ou com outros funcionários, mas falaram a respeito de atitudes e posturas de professores acerca da forma de ensinar e que interferem na sua aprendizagem. Porém isso será discutido na categoria relacionada às percepções dos alunos acerca de seu rendimento escolar.

Apenas Leandro falou que na quinta-série não se dava bem com um professor,

[...] eu era encrenqueiro e briguei com um professor, só que hoje em dia eu me dou bem com ele, a gente é até amigo. Eu respeito ele e ele respeita o que eu falo. (LEANDRO).

Leandro se queixou de que já percebeu preconceito na escola por causa de estilo musical. Quando perguntamos se algum grupo de pessoas era tratado injustamente na escola, ele falou o seguinte:

Eu acredito que sim, porque tem pessoas que gostam de hip-hop e muita gente acha que quem gosta de hip-hop é ladrão, essas coisas assim, e o professor não quer nem saber como é que é o aluno. [...] não sei se dá pra reparar, eu sou roqueiro. Eu pintei minha unha de preto que eu gosto e só por causa disso o menino começou a me chamar de boiola, essas coisas assim. E o professor quis me botar pra fora, mas depois que eu expliquei direito como que é, ele até gostou da idéia (risos). Esse era o professor da quinta - serie, que eu não me dava muito bem com ele. (LEANDRO).

Leandro sentiu que este professor entendeu o que estava acontecendo, mas afirma que outros colegas sofrem preconceitos devido ao estilo musical e à forma de se vestir. Núbia e Ricardo disseram que nunca perceberam nenhuma forma de preconceito e estigma na escola.

As falas destes três adolescentes nos indicam o quanto as formas de vivenciar e dar sentido aos eventos variam de indivíduo para indivíduo, ou seja, alunos que estudam na mesma escola e até na mesma sala, e com percepções subjetivas bem diferentes. As percepções de Núbia e Ricardo são diferentes da de Leandro, que mencionou o preconceito e estigma como maiores problemas desta escola:

Eu acho que o preconceito deveria diminuir e muito, porque se a pessoa é homossexual, e daí? A vida é dela, não precisa ficar jogando na cara dela, se é roqueiro, não precisa ficar chamando de boiola porque pintou a unha. E também não é porque a pessoa gosta de hip-hop que necessariamente é bandido. Isso a gente vê muito. E quando o cara é negro, às vezes a gente fala e acha que é brincadeira, mas talvez pra ele não. (LEANDRO).

Renato, assim como Núbia e Ricardo, também afirmou que nunca percebeu nenhum tipo de tratamento injusto com grupos específicos na Escola E, porém, se queixa das atitudes do vice-diretor que abre algumas exceções para um ou outro aluno. Renato demonstrou dificuldades no relacionamento com o vice-diretor e um certo sentimento de aversão a ele, durante toda a entrevista mencionou falta de abertura, ausência, e estupidez por parte deste profissional. Quando perguntamos a ele se seus interesses e opiniões, bem como os interesses e opiniões de seus colegas são respeitados na escola ele disse claramente:

Pela coordenação sim, mas pela direção, eles já são um pouco mais fechados. (RENATO)

Percebemos aí, novamente a diferença na posição da direção e da coordenação no que diz respeito a ouvir e atender os alunos.

Vimos que apesar dos quatro adolescentes da Escola E destacarem que não tiveram experiências negativas significativas, que sempre se relacionaram bem com a maioria dos professores, falaram sobre acontecimentos cotidianos que os deixaram indignados, que os fizeram se sentir injustiçados. Renato, Leandro e Núbia estudam na mesma sala e falam sobre pontos importantes que atrapalham um bom relacionamento entre alunos e profissionais da escola.

Leandro cita a falta de interesse e de respeito por parte de alunos e professores, que acaba dificultando esse relacionamento:

Falta de interesse de aluno, o professor tá explicando e ficam conversando, liga celular, fica ouvindo música, não tem respeito nenhum. Mas também tem professor que não tem nenhum respeito com o aluno. Já vi muito professor xingando aluno sem ter razão nenhuma pra xingar. E tem uma colega minha que vai direto na diretoria reclamar, porque ela acha que o professor não faz nada, então ela reclama com a direção. Acaba não acontecendo nada, porque a direção faz menos ainda que o professor. (LEANDRO).

Renato percebe a falta de motivação e prazer de alguns professores:

[...] dá a impressão assim que tem alguns que não está satisfeito em dar aula, que não tem prazer em dar aula. (RENATO).

Núbia se queixa da falta de abertura por parte da escola para a participação dos alunos nas decisões e do descrédito atribuído às suas reivindicações:

A gente não participa muito em nada, quase nada. A professora falou em um filme que o governo está dando de graça, não sei que, não sei que, não sei que. Quer dizer, a escola nunca teve a iniciativa de levar a gente num cinema, entendeu? E agora, como o governo exigiu, eles vão fazer, entendeu? Então não tem aquela iniciativa deles. Então tudo o que você quer fazer, um evento, uma festa, nada, nada. Eles questionam muito que a gente tem que participar, que a gente tem que se envolver, mas assim, eles não dão essa liberdade, entendeu? É o que eles decidem. Ninguém chega e fala: Vamos fazer isso? Vocês acham que isto é bom? Vamos fazer uma palestra? Eles não têm a iniciativa de falar: vamos fazer uma palestra sobre isso ou aquilo? Ainda mais a gente que tá no terceiro, a gente é

muito crítico, em tudo. Então a gente acha que falta mais abertura, falta mais essas coisas. (NÚBIA).

O adolescente Ricardo também sente essa falta de abertura e participação, ele cita que nunca expôs os seus interesses, suas idéias na escola, apenas quando os professores pedem algum trabalho, alguma redação sobre algum assunto,

[...] agora, chegar e falar: “Olha, eu quero fazer isso, tem como me ajudar”, eu nunca cheguei e falei. Então eu acho que respeitado é, mas agora se eles acatam o que a gente fala aí já não sei, já é outra história. Pelo menos a minha parte eu faço. (RICARDO).

Lívia, estudante da Escola C, também sente essa falta de participação dos alunos nas decisões. A adolescente relata ainda que, em certa ocasião a diretora colocou uma caixa no corredor e pediu aos alunos que depositassem sugestões, solicitações, opiniões com o objetivo de favorecer a melhoria da escola e da qualidade do ensino para os alunos:

Muita gente colocou espelho no banheiro das meninas, festas e mais um monte de coisas. Eu estou esperando até agora isso, por que eles falaram que o que a gente colocasse lá eles iam fazer, estamos esperando até agora. Então, assim, a nossa opinião não serve pra nada. E ninguém nunca justificou. (LÍVIA).

A adolescente Núbia (Escola E), aponta ainda que existe na escola, um grau de tolerância a mais com o terceiro ano do Ensino Médio, que essa sala goza de mais liberdade e abertura para falar ou reivindicar algo:

Este ano, no terceiro, a gente pode perceber que as atenções estão voltadas todas pro terceiro, tudo é pro terceiro. Então, a gente tem essa abertura de chegar e falar com a direção, mais com a coordenadora. [...] Então quando eu tava no primeiro, por mais que eu fosse do grêmio, eu não tinha essa liberdade, é só no terceiro mesmo que eles dão essa abertura. Tem muitas coisas que o terceiro pode fazer, mas o primeiro não, talvez eles até possam, mas não sabem que podem. O pessoal da sétima série, eles se organizaram e fizeram um jornal, mas não foi pra frente porque, eles até tinham vontade, mas a escola não dá aquele crédito, não acredita. (NÚBIA).

No entanto, apesar da escola estar mais aberta a ouvir o terceiro ano, a aluna diz que nada é feito. De acordo com Núbia, esse tratamento diferenciado com o terceiro ano está relacionado à preocupação da escola com as notas de avaliações como Saesp e Enem e não com o interesse por eles em si. Núbia destaca ainda que se sente muito pressionada com

essa situação, com essa cobrança da escola para um bom desempenho nessas provas e fala sobre isso demonstrando um certo grau de ansiedade e inconformidade em sua voz:

Este ano eu to me sentido muito pressionada. É tudo pra gente, tem o Saresp, tem vestibular, o Enem. Então, assim, esse ano foi muita pressão, nunca ta bom, tem que estudar mais e mais e mais. Pra mim eu acho isso muito complicado, porque eu gosto de estudar, mas tem hora que você não ta afim. Tem dia que você acorda e fala assim “hoje eu não acordei pra estudar”. E eu sou assim, muito ansiosa, tudo o que faço eu dou o melhor de mim. Se eu achar que eu não fui bem em alguma coisa eu já fico assim, doida. (NÚBIA).

Percebemos na fala de Núbia que esta relação, que supostamente seria uma demonstração de preferência e tolerância pelo terceiro ano, na verdade é de cobrança por parte da escola e não é saudável e nem tranqüila para a adolescente.

Lívia, que estuda no terceiro ano da Escola C, também se sente pressionada com relação a estas avaliações e tem medo de reprovar. Segundo ela, a diretora falou:

[...] que mesmo o melhor aluno da sala, aquele que foi bem o ano inteiro, se for mal no Saresp, vai reprovar de ano. (LÍVIA).

Experiências destes tipos, que em algumas vezes não foram destacadas pelos adolescentes como significativas, no nosso ponto de vista acabam significando muito em seus processos de escolarização e deixando tristes lembranças de suas trajetórias escolares. As falas de Núbia (Escola E) e Lívia (Escola C), nos mostram claramente o quanto a escola acaba sendo injusta com os alunos quando se relaciona com eles por meio cobranças e ameaças. Dell'Aglio, Libório e Yunes (2005) apontam que o fato de crianças e adolescentes não conseguirem atender às expectativas dos professores e da escola, acaba interferindo na construção da auto percepção sobre suas capacidades acadêmicas, pois o seu potencial de sucesso é especialmente influenciada pelas notas que os professores dão. Segundo estas autoras, as notas e as avaliações influenciam a opinião dos pais, que irão influenciar a visão que a criança e o adolescente têm de si mesmos. Assim, esta auto percepção poderá agir favorável ou prejudicialmente em cada indivíduo, dependendo da forma como as relações professor- escola - aluno são estabelecidas.

Por outro lado, ao falarem sobre as experiências positivas vivenciadas com profissionais da escola, que propiciaram uma boa visão desse relacionamento para eles, observamos que pequenas atitudes podem significar muito para um adolescente. Leandro,

estudante da Escola E, falou sobre uma experiência vivida com a professora W que o marcou muito:

Esse ano eu tive uma surpresa, eu tava triste no meu canto, e a professora W chegou em mim e começou a conversar, perguntou porque eu tava triste, porque eu tava quieto, tentou me animar. Eu não quis tocar muito no assunto com ela, mas ela entendeu bem e eu fui embora mais contente. [...] essa foi a que mais marcou, porque eu achei que o professor nem ligava pra mim e então chega uma professora e pergunta. (LEANDRO).

Um suporte emocional espontâneo, uma atitude aparentemente simples por parte da professora foi altamente significativa para Leandro. Mediante esta situação, acreditamos que não são necessárias soluções mágicas para propiciar um bom relacionamento professor / aluno, mas atitudes de respeito, preocupação e escuta podem se configurar enquanto importantes elementos protetores, fortalecendo e transmitindo confiança para o indivíduo.

Núbia relatou uma experiência muito marcante para ela, na qual passou por grandes dificuldades na família, e a Escola E agiu como um importante fator de proteção para ela, entendendo seu problema, auxiliando-a e incentivando-a para que não deixasse a escola e nem reprovasse naquele ano.

Teve uma época que eu tava tomando antidepressivos e então eu sentei, conversei. Minha mãe veio aqui pra conversar. Eu cheguei falei “to passando por isso, isso e isso, minha mãe e meu pai se separaram”. Eu fiquei muito ruim, eu não tinha vontade de vir pra escola. Eu tinha muita falta, então eles deram um jeito, correram atrás de trabalhos, os professores, a coordenação, todo mundo me ajudou. Teve alguns professores que me deixaram assistir aulas deles à tarde, entendeu? Então, assim, foi uma coisa muito legal, que me ajudou muito e eu nunca vou esquecer. (NÚBIA).

Lívia, aluna da Escola C, não falou sobre uma experiência positiva específica, mas destacou alguns aspectos que favorecem o relacionamento professor/aluno e atitudes de professores que fazem com que ela se sinta respeitada. A aluna falou da professora X, substituta de uma determinada disciplina, que olhou para os alunos com respeito e compreensão:

Ela é muito bacana, como pessoa e como professora. Ela traz pirulito pra gente. Mesmo se ela não trouxesse nada, o jeito dela tratar a gente é muito bacana. Quando precisa brigar ela briga, quando precisa passar a mão na cabeça ela passa. Ela não é dessas assim que deixa a sala uma zona, ela

consegue deixar em ordem, mas mesmo assim ela consegue tratar bem a gente. Agora, a professora V, se você respirar meio alto, ela já briga, manda alguém pra fora, um terror. (LÍVIA).

A adolescente Giovana, colega de classe de Lívia, também destacou essa postura da professora X, referindo-se a ela como uma experiência muito boa, pois Giovana tinha sérias dificuldades com a matéria e a relação afetiva e compreensiva da professora com os alunos, associadamente à sua dedicação em ensinar, fizeram com que a aluna melhorasse suas notas.

Outros adolescentes pesquisados, também citaram a postura do professor como influenciando, negativa ou positivamente, na aprendizagem e rendimento escolar, no entanto, aprofundaremos essa questão no tópico 5.3. que diz respeito à percepção dos adolescentes acerca de seu rendimento escolar.

Com base na primeira parte do objetivo geral, que pretendia analisar se a escola tem agido na vida dos adolescentes enquanto risco e proteção, podemos destacar, a partir da análise das percepções dos participantes sobre o seu relacionamento com os profissionais da escola, que ambas as escolas, em determinados momentos agiram enquanto indicadores de risco, como foi apontado nas falas dos adolescentes participantes, mas também, agiram protetivamente em outras situações.

A segunda parte do objetivo geral que propõe uma reflexão sobre o papel da escola no processo de construção da resiliência nos adolescentes podemos afirmar com base na discussão realizada acerca do conceito de resiliência e da abordagem referente às sete tensões²⁷ proposta por Ungar et al. (2007 apud Libório, 2008), que os adolescentes, em alguns momentos da sua trajetória escolar tem conseguido navegar com sucesso em situações adversas com as quais se deparam na escola.

Como estamos discutindo sobre relações entre profissionais e alunos, a primeira tensão que abordaremos é a denominada por Ungar et. al. (2007 apud Libório 2008). de *Relacionamentos*. Foi possível perceber que os alunos da Escola E²⁸ não afirmaram ter vivenciado experiências negativas significativas com profissionais da escola. Leandro e Núbia falaram de experiências muito positivas, diante das quais receberam suporte emocional de profissionais e professores da escola, conseguindo superar sérias dificuldades pelas quais estavam passando em sua vida pessoal. Esse suporte foi muito relevante para eles e nos

²⁷ Lembrando ao leitor que as sete tensões propostas por Ungar et al., (2007) são: 1-Acesso a recurso material; 2-Justiça social; 3-Relacionamentos; 4-Identidade; 5-Coessão; 6- Poder e controle; 7- Aderência cultural.

²⁸ A EscolaE foi a que apresentou mais palavras de proteção na primeira fase da pesquisa.

mostrou o quanto as relações estabelecidas na escola são primordiais para a construção de mecanismos de resiliência nos alunos. Isso nos faz acreditar cada vez mais que a melhoria da qualidade da escola ocorre com a mudança atitudinal dos profissionais no que diz respeito à atenção, à confiança, à escuta, ao respeito e apoio oferecidos aos alunos, pois, mais do que o acesso a ótimas condições materiais e equipamentos tecnológicos de última geração, as relações humanas é que são realmente protetivas. Ricardo e Renato, apesar de não terem citado nenhuma experiência significativa vivenciada com professores, direção e funcionários, nos disseram que também se relacionam bem com os profissionais na escola.

Em contraposição a esta percepção mais positiva dos relacionamentos na Escola E, os adolescentes da Escola C ²⁹ nos falaram sobre situações em que esses relacionamentos são muito tensos e conflituosos. Observamos que os adolescentes entrevistados navegam e resolvem conflitos da forma como podem, cada um à sua maneira. Vimos, nas falas dos alunos da Escola C, atitudes como: enfrentar e questionar atitudes de profissionais (Lívia); aderir e concordar com atitudes autoritárias e repressivas de determinados professores (Giovana); procurar se manter isolado, quieto, sem questionar ou perguntar por medo de possíveis repressões (Beto) e procurar se relacionar bem com todos os profissionais (Léo).

A queixa maior dos adolescentes da Escola E foi direcionada à ausência de participação nas decisões da escola. O trânsito na tensão *Poder e controle*, por parte dos alunos das duas escolas, não tem sido favorecido por nenhuma das escolas, pois, na Escola C, esse aspecto também foi apontado. De forma geral, os alunos sentem que não têm poder nenhum nas decisões relativas à sua vida escolar, nesse sentido a escola não age em prol da construção de mecanismos de resiliência.

Outro aspecto que também prejudica a construção de mecanismos de resiliência, detectado na Escola C, está relacionado à tensão denominada *Aderência cultural*, que diz respeito à capacidade de lidar bem com valores diferenciados dependendo do grupo cultural onde a pessoa se localiza. Vimos que a professora V fez Lívia se sentir muito humilhada ao se referir ao seu trabalho, o camelódromo, com palavras preconceituosas e estigmatizantes. Atitudes como esta podem agir enquanto importantes indicadores de risco, pois interferem diretamente na auto-estima e na constituição de auto-percepção, além de não favorecerem o fortalecimento pessoal dos alunos. Mesmo assim, Lívia consegue transitar entre os valores da escola, que desvaloriza e estigmatiza o camelódromo, e os seus valores e

²⁹ A Escola C apresentou mais palavras de risco na primeira fase.

de sua comunidade, que valorizam o camelódromo e o vêem enquanto um espaço, no qual encontram trabalho e fonte de renda, além da possibilidade de maior consumo de produtos, sem desvalorizar nenhum.

Ressaltamos que Ungar et al. (2007 apud Libório, 2008) alertam que muito embora as sete tensões são apresentadas como se fossem independentes uma das outras, na verdade elas interagem entre si, não havendo linearidade nem causalidade nesse processo e para entendê-las é preciso considerar a inter-relação de forças presentes na cultura, no contexto e no indivíduo. Assim cada jovem encontra formas únicas, singulares de obter sucesso na superação das tensões. Neste sentido, na situação citada acima, na qual Lívia foi protagonista, podemos perceber a interação das tensões *Aderência cultural*, *Justiça social* e *Identidade*, pois a vivência de situações preconceituosas pode funcionar como catalisadores de consciência no enfrentamento da opressão, contribuindo para a formação de concepção positiva de identidade.

A partir das discussões acima apresentadas, geradas por meio das falas dos adolescentes entrevistados, observamos que a Escola C tem contribuído muito pouco para fortalecer processos de resiliência nesses jovens. A Escola E possibilita um pouco mais a construção desses processos nos jovens, a partir da forma como os relacionamentos são estabelecidos, especialmente as relações com os professores e com a coordenadora. Todavia, no que se refere a favorecer o fortalecimento dos alunos por meio da participação deles nas decisões, bem como a escutar e procurar atender as suas reivindicações, as duas escolas não têm contribuído para esse processo.

4.2. Percepções, sentimentos e experiências: Risco e proteção nas relações com os colegas

Os resultados da questão de livre associação contida no questionário³⁰, nos ofereceram indícios de que as amizades ocupam um lugar significativo na vida escolar dos adolescentes entrevistados, considerando que a palavra *amizade* foi significativamente evocada em todas as escolas pesquisadas.

Percebemos nas falas dos participantes, o quanto as relações entre os jovens e seus pares podem marcar esse período e se configurarem enquanto risco ou proteção, ou ainda, caminharem do risco à proteção ou vice-versa, considerando que os riscos são flutuantes na história dos indivíduos, ou seja, “[...] mudam de acordo com as circunstâncias de

³⁰ Questão: Quais as cinco palavras que lhe vem a cabeça quando você pensa na sua escola?

vida e têm diferentes repercussões, dependendo de cada um” (YUNES E SZYMANSKI, 2001, p. 25).

Núbia, Ricardo e Renato, estudantes da Escola E, demonstraram ter um relacionamento bem tranqüilo com os colegas:

Eu me relaciono bem, mais com os colegas da minha sala. [...] as minhas amigas da minha sala, a gente estuda junto desde a quinta série, então acabou que a gente é amiga fora da escola. (NÚBIA).

Esses três adolescentes afirmaram não se lembrar de nenhuma experiência negativa que tenham vivido envolvendo colegas da escola, no entanto, quando o assunto é confiar nos colegas, Ricardo foi muito claro em sua resposta:

Ah, colegas assim é só um ou dois viu. Por que, eu não convivo com eles, o período que eu estou no meio deles é só à noite, quatro horas de convívio por dia. Então, eu confiaria mais nos professores por que eu já tenho tempo de convivência com todos do que com os alunos. (RICARDO).

Essa fala de Ricardo vem confirmar o que ele disse na categoria anterior a respeito da confiança depositada nos professores.

Renato enfatizou ainda que só guarda lembranças positivas do seu relacionamento com os colegas e professores. Núbia afirma que vai sentir saudades da escola e da união dos amigos na sala de aula:

Uma coisa legal é quando a gente faz paredão. A gente vai pra casa de um amigo nosso. Chega lá a gente vai assistir filme, então neste dia, a escola ligou pra casa de todas as mães, pra ver se as mães sabiam. Então falaram pra gente que iam começar a não deixar a gente entrar dia de sexta, por que a gente sempre faz dia de sexta, ia pra casa deste amigo, tanto que a gente tem um monte de fotos, então é como uma família sabe, a gente tá muito unido. Tudo o que vai fazer é a sala inteira. (NÚBIA).

Ricardo e Renato falaram sobre acontecimentos mais genéricos que os desagradam:

Olha, o lado negativo, assim, não tem muita coisa, pelo menos a noite não. Mas à tarde e de manhã, pelo menos quando eu estudei aqui de manhã era briga direto. No ano assim, umas dez, vinte brigas no ano. E o que eu mais acho indecente assim, é que é briga besta, por causa de uma caneta, um menino que ficou com a ex namorada de outro menino. (RICARDO).

Alguns alunos que na hora do intervalo ficam estragando a comida. Alguns alunos da sétima que não se conscientizam que é pra comer e ficam

jogando no refeitório, nos outros. Tem também, às vezes, aquelas brincadeiras meio fora do limite, mas nada assim, grave. (RENATO).

Ao contrário de Núbia, Ricardo e Renato que afirmaram não ter vivenciado nenhuma experiência triste com algum colega em particular, Leandro demonstrou certa desconfiança com relação aos amigos atuais, dizendo que agora, no terceiro ano, seus amigos não transmitem tanta confiança quanto os amigos que tinha nos anos anteriores. O jovem sente falta dos amigos que foram embora da escola e aponta que no ano de 2008, teve mais intrigas com colegas de sala. Leandro acredita que esses desentendimentos acontecem pelo fato de os colegas que saíram da escola serem meninos e isso propicia um melhor relacionamento.

[...] porque os meus colegas que eram meninos foram quase todos embora, ficaram mais as meninas e geralmente menino e menina dá muita briga. Geralmente assim, eu acho que é uma coisa elas acham que é outra coisa. [...] Na verdade só tenho dois amigos agora, duas meninas, mas pra falar a verdade eu acho elas um pouco falsa. Só nos outros anos que eu tinha amigo que eu podia confiar. (LEANDRO).

De acordo com Leandro, uma dessas amigas não entendeu um elogio e acabou provocando uma situação muito constrangedora e complicada para ele. Leandro ficou muito chateado com esta amiga, pois, afirmou que gosta muito de elogiar as pessoas e ser elogiado:

[...] ela achou que eu tava dando em cima dela, então ela mandou o namorado dela ir na minha casa, quase deu a maior confusão. Por causa disso eu acho que ela é a maior falsa. (LEANDRO).

Ao falar sobre essa experiência, que foi extremamente constrangedora, Leandro se recorda de alguns colegas que marcaram sua vida e fala sobre os motivos que os fizeram deixar a escola.

Tinha um colega que era meio magrinho, era meio bagunceiro, a mãe dele trabalhava de diarista e ele ficava a tarde toda sozinho, ela saiu da escola por causa de tráfico. Ele era um grande colega meu. E um outro começou tanto a repetir de ano que acabou mudando de escola. No segundo ano eu tinha um colega, era um japonês, ele fazia tudo pra mim, me ajudava muito na escola, mas eu não dava muito valor nele não. Geralmente quando a pessoa faz muita coisa boa pra gente a gente não dá valor. Sempre quando eu precisei da ajuda dele, ele não negou. Eu até me arrependi de ter sido tão chato com ele e eu acho que foi até por conta disso que ele mudou de

escola. Se eu pudesse voltar atrás eu voltava, mas não dá, fazer o que.
(LEANDRO)

Leandro sente falta do apoio e suporte dos amigos. Sente também a perda de um amigo para o tráfico de drogas no bairro, o qual apresenta importantes fatores de risco para os jovens como altos índices de violência, depredação, batidas policiais, entre outros. A pesquisa de Libório (2007) confirma esse dado, pois constatou a existência desses fatores de risco nos bairros onde os adolescentes participantes da presente pesquisa moram.

Falando ainda de experiências tristes na vida escolar de Leandro, outro evento que ocorreu em seu processo de escolarização que o fez sentir muito medo, foi quando ele foi estudar no período noturno, no primeiro ano do Ensino Médio, pois tinha começado a trabalhar, então alguns alunos começaram a insultá-lo e ele pediu para que parassem:

[...] só pedi pra parar e então eu fui obrigado a ir embora senão eu ia apanhar desses moleques. Eu tava no primeiro ano e tinha um monte de moleque de 18, 20 anos. Então eu voltei pra manhã. (LEANDRO).

Ressaltamos que na categoria anterior, Leandro apontou que sofreu perseguição e foi chamado de “boiola” pelo fato de ser roqueiro e ter pintado a unha de preto em certa ocasião, isso também o marcou muito e o fez se sentir desrespeitado pelos colegas da escola.

Podemos concluir que Leandro foi vítima de violência na escola em várias ocasiões. Camacho (2000 apud Marriel et al., 2006) aponta que ofensas verbais, segregações, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento são formas de violência não-física que acontecem no contexto escolar. Estas experiências aniquiladoras ocorrem nos diversos tipos de relações e qualquer sujeito da escola pode ser vítima ou agente. Fante (2005), denomina este fenômeno de Bullying e o define enquanto um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, de forma velada ou explícita e causa dor, angústia e sofrimento.

A partir dos relatos de Leandro acerca dos eventos negativos que já aconteceram em sua vida escolar, envolvendo seus colegas, poderíamos dizer que o ambiente escolar se configura enquanto um espaço de risco para ele. No entanto, Rutter (1993 apud Yunes e Szymanki, 2001) explica que os fatores de risco podem operar de diferentes maneiras em diferentes períodos do desenvolvimento. Ou seja, naquele momento em que Leandro se sentiu com medo e ameaçado por ter mudado de período, ele pode contar com os amigos que estudavam no período da manhã e que ainda não tinham saído da escola. Na ocasião em que o

chamaram de “boiola” na sala de aula, o professor compreendeu sua situação e até o levou na brincadeira.

O suporte e estímulo oferecido pela família também é de extrema importância para Leandro, pois, segundo ele, seus pais o ajudam muito, se esforçam e o incentivam em tudo. Ao conversar com Leandro, sentimos que é um jovem que tem objetivos como fazer faculdade - inclusive já tinha passado no vestibular para Administração de Empresas - ter um bom trabalho, constituir uma família, enfim, um jovem cheio de sonhos. Dado este que vem confirmando o que Yunes e Szymanski (2001) apontaram sobre a dinamicidade do risco e de como o contexto ao redor do indivíduo, o momento pelo qual possa estar passando, as circunstâncias de vida, as formas de apoio recebido podem agir favoravelmente enquanto agentes protetivos para o desenvolvimento do sujeito que passou por adversidades.

Na Escola C também nos deparamos com experiências difíceis e tristes nas falas de alguns alunos. Uma experiência pela qual todos passaram e que os marcaram profundamente foi a morte de um colega na escola³¹. Este acontecimento deixou os alunos inseguros e com medo de vir para a escola. Todos falaram do medo e insegurança que rondam a escola, principalmente por conta do que aconteceu.

Ah, a maior dificuldade que eu achei foi quando mataram aquele moleque lá, né. A escola inteira ficou abalada. Até hoje eu tenho medo um pouco né, marcou muito assim, todo mundo. (LÉO).

[...] no final do ano passado mataram um cara aqui na escola, estava tendo jogo na escola e um cara chegou, se desentendeu com outro e matou ele. Então eu não vi, mas eu estava aqui na escola. Assim, eu fiquei com medo por que um dia o aluno briga com outro e no outro dia ele vem com uma arma dentro da sala e Pá!, mata o outro. (LÍVIA).

Em vários pontos da entrevistas os adolescentes voltavam a esta questão, enfatizando a falta de segurança na escola e a forma como as relações entre colegas são conturbadas e, de certa forma, perigosas. Lívia e Giovana falam sobre experiências traumatizantes que viveram na sala de aula:

Eu vim pra cá no primeiro colegial, eu estudava em outra escola. Eu vim pra cá por causa do meu namorado que estudava aqui. Então quando eu vim pra cá ele só ficava comigo, por que eu não conhecia ninguém. E por

³¹ Esse jovem foi baleado e morto por outro adolescente no estacionamento da escola, no ano de 2007. Essa morte teve uma enorme repercussão na mídia regional e até nacional, fato este que deixou a escola exposta a muitas críticas e refletindo nas relações no interior da escola.

causa disso, as meninas do fundo ficavam tacando papel. Eu chegava do intervalo e a carteira tava toda escrita, xingando meu namorado, xingando eu sabe, foi uma barra pra mim o primeiro ano. No segundo ano elas, já acostumaram com a minha cara e pararam, mas o primeiro foi complicado. (LÍVIA).

Quando eu entrei aqui, no ano passado, eu tava aqui, faziam três dias e então eu comecei a sentar com uma menina bem branquinha. Então chegou uma meninas bem negras e me perguntou: “essa menina aí tem raiva da gente?”, não, não sei, eu só estou há três. Elas falaram “então ta bom”. Então deu o intervalo elas pegaram a menina, eu sei que deu até polícia. A policia teve que entrar no meio, por que elas falaram que iam matar essa menina. Aí a menina nunca mais conversou comigo. Ela falou “por que você foi falar que eu tinha raiva delas?”, eu disse “Eu não falei nada disso, você já esta aqui há dois anos, essa briga vem de muito tempo”. Mas eu fiquei me sentindo culpada “ah, a culpa é minha, a culpa é minha”. E isso continuou na sala. (GIOVANA)

Lívia destaca que hoje o seu relacionamento com as colegas que a insultavam melhorou muito. Segundo ela, elas passaram a conhecê-la melhor e a respeitá-la, pois viram que não era “metida só porque não conversava com ninguém” (LÍVIA). Lívia enfatiza que hoje se dá bem com todo mundo, conversa com a sala inteira, no entanto, afirma que confia em muito poucos amigos na escola.

Além da triste experiência vivenciada por Giovana, na qual se sentiu culpada pela agressão sofrida pela colega que já vinha sendo vítima de bullying, a adolescente, durante toda a entrevista, destacou sua insatisfação acerca das relações entre os colegas e afirmou que a maior dificuldade que ela sente na escola está relacionada ao comportamento dos alunos na sala de aula. Giovana enfatiza que não consegue confiar em nenhum colega da escola e que se sente desrespeitada por eles durante as aulas. A adolescente refere-se ainda, ao fato de que esta escola recebe alunos de vários bairros da cidade o que, em seu ponto de vista, também atrapalha o convívio e a formação de amizades confiáveis, pois muitos alunos estudam apenas um ou dois anos e acabam não criando vínculos afetivos na escola e isso contribui para o desrespeito entre os alunos e entre alunos e professores.

Eu não confio, eu não confio. Aqui nesta escola tem pessoas de vários bairros. Ah, eu acho que isso atrapalha, por que vem todo mundo pra cá. Aqui é igual favela, né, todo mundo vem pra cá. Eu acho que deveria ser separado sabe, que cada um deveria estar no seu bairro. Eu to aqui por que lá onde eu moro não tem escola à noite. [...] Os professores também, eles não tem paciência, os alunos maltratam tanto eles, que eles não tem mais paciência. Eu gostaria que os alunos se preocupassem em aprender, sabe, que gostassem da escola, que tomassem a iniciativa de arrumar a escola, deixassem tudo bonitinho, organizassem, afinal, eu gosto de estudar aqui. (GIOVANA).

Ao se referir ao fato de que a Escola C recebe jovens de bairros que estão situados em regiões diferentes e distantes da cidade, Giovana enfatiza que isso acaba interferindo na qualidade dos vínculos afetivos. Estudar na escola do bairro em que reside por vários anos permite que crianças e adolescentes construam maiores vínculos afetivos com professores, funcionários, direção e colegas, além da possibilidade de um maior contato entre a família e a escola. Líbório (2007), em seu estudo acerca de fatores e comportamentos de risco e proteção em adolescentes e jovens de Presidente Prudente, o qual foi realizado nas mesmas escolas que a presente pesquisa, constatou que as escolas que estão situadas na comunidade em que os adolescentes moram foram melhor avaliadas por eles.

Isso também foi constatado nas falas dos adolescentes da Escola E, ao destacarem que o fato de estudarem nesta escola desde a quinta-série possibilita a relação entre eles e os profissionais, entre eles e os colegas e entre suas famílias e a escola. Isso favorece a constituição subjetiva do sujeitos, permitindo a eles uma melhor identificação com a comunidade escolar. De acordo com Sudbrack e Dalbosco (2005), relações de respeito mútuo e cooperação entre família e escola, bem como criação de vínculos afetivos e de confiança no ambiente escolar podem configurar este ambiente enquanto um importante contexto de proteção para crianças e adolescentes.

Giovana, Lívia e Beto, estudantes da Escola C, moram em bairros diferentes e distantes da escola. Lívia destacou a falta de vínculos na escola atual, a falta de confiança e segurança, falou que sente saudades dos amigos da escola de seu bairro, onde estudou desde o início de sua escolarização até o primeiro ano do Ensino Médio. Segundo Lívia, as melhores experiências que vivenciou em seu período escolar foram com estes colegas:

Acho que trabalhos assim, que a gente fazia juntos, assim desde o começo, desde o pré, mas aqui não. Na outra escola que eu estudei desde a quinta série até o primeiro, foi até difícil eu sair de lá pra vir pra cá. Então assim, tem amigos meus de lá que sempre iam em casa, algum vão até hoje. Eu vim pra cá por causa do meu namorado, por que tive que passar pra noite pra trabalhar, então eu saí de lá e vim pra cá. Lá eu estudava de manhã.
(LÍVIA).

Lívia, assim como Giovana, também afirma que uma das coisas mais difíceis de enfrentar nesta escola é o comportamento dos alunos e o desrespeito deles pelos professores:

Assim, é meio complicado com aluno bagunceiro né. Sempre acontece uma barbaridade assim, de tacar uma cadeira na cabeça da professora, então o diretor vem e pergunta quem tacou, então a gente fica assim, com medo de falar. Já tacaram um balde de água no professor substituto. Então a diretora veio, falou que ia dar suspensão pra todo mundo e perguntou quem tinha feito. E a gente fica assim, sem saber o que fazer, por que se falar pode acontecer um desastre até, e se não falar prejudica o professor, a escola. (LÍVIA).

Beto apontou que sair no final de semana, são as melhores experiências que já vivenciou com os amigos da escola. Nesta escola, porém, tem apenas dois amigos nos quais pode confiar:

Eu não conheço quase ninguém, na hora do intervalo eu nem desço. Eu fico mais no meu canto, mais isolado. Na outra escola eu tinha muitos, mas aqui, eu me afastei um pouco. Eu tenho poucos, acho que só dois na verdade. (BETO).

O adolescente Léo mora em um município vizinho de Presidente Prudente e vem todos os dias para a escola de ônibus estudantil. Léo, assim como Lívia, também mudou de escola e de período por motivo de trabalho, no entanto, essa mudança foi positiva, pois formou novas amizades e o ajudou em todos os sentidos:

[...] tenho bastante amigos aqui, são muito legais, bem tranquilo. Quando eu preciso de alguma ajuda eles me ajudam. Lá era muita bagunça, e aqui os moleques bagunçam, mas não muito. (LÉO).

Este jovem destacou que a ajuda dos colegas desta escola, juntamente com a forma de ensinar dos professores fizeram com ele melhorasse suas notas e essa melhora foi a melhor experiência que já viveu em seu processo de escolarização.

Voltamos assim, a enfatizar a variabilidade e dinamicidade do risco. A mudança de escola não poderia ser considerada enquanto um fator de risco, na verdade ela atuou enquanto um fator de mediação. Yunes e Szymanski (2001) apontam que esses fatores podem ser ativados na presença de experiências vivenciadas pelos indivíduos que os podem potencializar ou enfraquecer de acordo com uma dada situação, neste sentido, sua influência aliada a outros elementos podem se constituir em risco ou proteção.

Mudar de escola, a princípio não caracterizaria risco nem proteção. Para Léo, ela foi extremamente protetiva, considerando que possibilitou o aumento de sua rede de amizades, seu aproveitamento escolar e, conseqüentemente, a influência em sua auto-estima,

pois o apoio recebido em suas dificuldades veio por parte de professores e amigos. Mas para Livia, a situação foi oposta, na outra escola ela contava com muitos amigos e seu rendimento escolar era melhor, pois estudava de manhã, tinha tempo de fazer os trabalhos e se preparar para as provas. A necessidade de trabalhar a obrigou a mudar de escola e Livia escolheu a Escola C pelo fato de seu namorado já estar estudando lá. Ela acreditou que o fato de ter alguém conhecido em uma escola nova poderia ser protetivo para ela, no entanto, acabou desencadeando perseguição e insultos por parte das novas colegas de sala. Além disso, sofreu perseguição por parte da professora V e começou a ver suas notas e seu rendimento escolar caírem, interferindo assim em sua auto-estima³².

Observamos que os adolescentes da Escola E falaram mais sobre experiências e aspectos positivos do que negativos nas relações com os colegas, com exceção de Leandro que afirmou não conseguir confiar nos colegas atuais e já ter sofrido preconceito com relação ao estilo musical com o qual se identifica. Em contrapartida, na Escola C, foi possível identificar, a partir das falas de Giovana, Livia e Beto, que as relações entre eles e seus colegas são carentes de confiança e respeito e, em alguns momentos, são tensas e conflituosas.

Constatamos assim, que as duas escolas acabaram apresentando aspectos de risco e proteção no que diz respeito às relações entre pares. No entanto, ressaltamos que riscos são flutuantes na história dos indivíduos e que uma situação pode representar risco para um sujeito e, ao mesmo tempo, proteção para outro. Foi o que procuramos mostrar ao destacar as percepções de Livia, que afirmou ter sofrido prejuízos em todos os sentidos devido à mudança de escola, e de Léo, que afirmou que a mudança de escola o ajudou na formação de novas amizades e em seu rendimento escolar.

Com base nas percepções dos adolescentes que participaram da pesquisa, conseguimos compreender o quanto as relações entre os colegas podem marcar significativamente a trajetória escolar de crianças e adolescentes. A forma como estas relações são vivenciadas podem se configurar em risco, quando acontecem experiências de bullying por exemplo, ou em proteção, quando permite a formação vínculos afetivos que envolvem o respeito e companheirismo entre colegas. A escola pode atuar enquanto agente promotora de resiliência quando estimula o exercício dos princípios de altruísmo, cooperação e solidariedade (Sudbrack e Dalbosco, 2005), contribuindo assim para a criação de vínculos afetivos.

³² As falas de Léo e Livia explicitando suas percepções acerca de seu rendimento escolar serão destacadas na categoria seguinte.

Observamos que, nas duas escolas, os adolescentes tem se movimentado de maneira bem peculiar na tensão *Relacionamentos*, tentando resolver os conflitos que se apresentam no cotidiano de suas relações com os colegas da escola. Vimos que, na Escola E, o jovem Leandro, contou com a compreensão do professor no momento em que sofreu discriminação por parte de um colega e isso foi importante para que ele se sentisse compreendido. Por outro lado, Núbia destacou a união dos colegas e citou uma experiência na qual fizeram um “paredão” para assistir a um filme na casa de um colega de sala. Essa união e companheirismo oferecem apoio, confiança e suporte emocional, além de oferecerem modelos de identificação. Podemos assim, relacionar a tensão *Relacionamentos* com a tensão *Identidade*, pois, de acordo com Ungar et al. (2007 apud Libório, 2008) o processo de formação de identidade é construído por meio de interações em espaços discursivos mútuos.

Na Escola C, os adolescentes falaram que já vivenciaram e ainda vivenciam relações conflituosas com colegas na escola. Lívia e Giovana destacaram que já foram vítimas de bullying e que presenciam cenas de desrespeito entre colegas e entre colegas e professores, além da experiência de ter tido um colega da escola assassinado dentro da escola. Esse fato também abalou os relacionamentos no interior da escola, acarretando na dificuldade de confiar nos colegas. Concordamos com Dell'aglio, Libório e Yunes (2005) quando explicam que a construção de processos proximais entre alunos e professores deve ser favorecida também entre os próprios alunos, pois possibilita novas fontes de apoio social, emocional e de informações, que repercutirão no desenvolvimento e manutenção da auto-estima, da auto-eficácia e de relações de apego. Dessa forma, o estabelecimento de relações positivas e as possibilidades de atividades construtivas no ambiente escolar atuam na promoção de saúde e resiliência.

Outro fator que dificulta os alunos da Escola C navegarem na tensão *Relacionamentos*, está relacionado aos desafios enfrentados por estes jovens relativos à mudança de escola e à dificuldade de formação de amizades confiáveis em uma escola que recebe alunos de diferentes bairros e até municípios. As soluções encontradas pelos adolescentes para resolver esses conflitos estão relacionadas à tensão *Aderência cultural*, associada com a capacidade dos adolescentes transitarem em ambientes nos quais se deparam com aspectos culturais diferenciados. Giovana, Lívia e Beto, em suas falas, apresentaram maiores dificuldades em se relacionar e de confiar nos colegas e atribuíram essa dificuldade ao fato de que tiveram que sair da escola anterior, na qual tinham uma rede maior de amigos, e ao fato desta escola receber alunos vindos de diferentes regiões e isso dificulta a formação de vínculos e o sentimento de pertencimento. O sentimento de pertencimento a um

determinado grupo está relacionado à tensão denominada *Coessão* e a possibilidade de não se sentir pertencente incomoda os jovens e dificulta a construção de processos de resiliência.

Léo, também estudante da Escola C, disse que enfrenta algumas dificuldades como o fato de morar em outra cidade e ter que vir e voltar todos os dias de ônibus escolar, chegando muito tarde em casa. Além disso, este jovem disse que trabalha com seu pai na cidade onde mora e toda essa correria diária lhe deixa muito cansado fisicamente. No entanto, Léo conseguiu fazer novas amizades e afirmou se dar bem com todo mundo, demonstrando conseguir transitar com mais facilidade nessas tensões.

4.3. Sobre o rendimento escolar: “Eu não preciso de reforço, eu só preciso do professor pra me explicar a matéria [...]”³³

O sentido dos saberes, das situações, das aprendizagens escolares tem *múltiplas fontes*, que se conjugam ou se compensam de forma diversa numa situação para outra ou de uma pessoa para outra. O sentido depende dos desejos que se conseguem satisfazer, das necessidades que elimina, dos projectos que serve, das obrigações que cumpre. Cada um procura aliar necessidade e virtude, razão e sentimentos, dever e vontade.
(Philippe Perrenoud, 1994)

A forma como os jovens avaliam seu rendimento escolar e os sentidos atribuídos por eles a esse processo, também se revela enquanto uma questão fundamental para a compreensão do lugar ocupado pela escola em suas vidas, se de risco ou proteção.

Para auxiliar nossas análises das percepções dos adolescentes acerca de seu rendimento escolar, além da literatura sobre risco, proteção e subjetividade, recorreremos também à idéia de sentido proposta por Philippe Perrenoud em sua obra *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Nesta obra, o autor busca argumentos na Sociologia para apontar que a vida escolar de crianças e adolescentes pode ser considerada, essencialmente, enquanto um ofício, um trabalho. Trabalho que, muitas vezes, é considerado menos qualificado, é estritamente controlado, ou, pelo menos, constantemente fiscalizados e pode ser

³³ A frase que compõe esse título foi retirada da fala do adolescente Leandro, estudante da Escola E.

tão constrangedor como alguns ofícios de adultos (trabalhos escravos, prostituição etc).

Perrenoud (1994) destaca que o *ofício de aluno*:

- é menos livremente escolhido que qualquer outro;
- depende fortemente de um terceiro, não somente nas suas finalidades e condições principais, mas nos seus pormenores, e, nomeadamente na sua fragmentação e na sua relação com o tempo;
- exerce-se permanentemente sob o olhar e o controlo de terceiros, não só quanto aos resultados, mas também quanto às mais pequenas modalidades;
- está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos da *pessoa*³⁴, da sua inteligência, da sua cultura, do seu carácter. (PERRENOUD, 1994, p 16).

Não podemos olhar para a atividade escolar de crianças e adolescentes somente a partir da ótica dos adultos, ou seja, pais, professores e profissionais que estão diretamente ligados a eles nesse processo, ou ainda, a partir de determinadas concepções que estão arraigadas em nossa sociedade acerca do que é o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Perrenoud (1994), a constante intenção dos adultos em “instruírem para o seu bem”, as crianças e os adolescentes, não facilita em nada a vida dos alunos. Num sistema limitativo como é o da educação obrigatória, os alunos estão condenados a utilizar estratégias de atores dominados, face a um sistema que lhes deixa poucas possibilidades de escolha, que lhes impõe um grande número de coisas absurdas, incompreensíveis ou penosas que não correspondem aos seus desejos do momento.

Nas falas dos entrevistados, observamos o quanto estão “gritando” por autonomia, por escuta, por respeito. Acreditamos ser de extrema importância e necessidade, escutar os alunos e compreender os sentidos por eles atribuídos ao seu processo de escolarização, pois, a construção de sentidos pelo aluno “[...] se liga à sua própria visão da realidade, à sua própria definição do que é coerente, útil, divertido, justo, suportável, necessário, arbitrário...” (PERRENOUD, 1994, p 191). A partir desta perspectiva, o autor destaca que o sentido constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações, constrói-se em situações, interações e relações.

Os adolescentes participantes apontaram vários aspectos da relação professor/aluno e da dinâmica da sala de aula, que facilitam e / ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Falaram sobre dificuldades e facilidades encontradas no percurso escolar, nos possibilitando conhecer suas angústias, indignações, satisfações, insatisfações,

³⁴ Grifo do autor

entre outros sentimentos, acerca de seus processos de aprendizagem, a partir de diferentes percepções e pontos de vista acerca de um mesmo evento.

Ao conversarmos sobre rendimento escolar, perguntamos a eles como vêem seu rendimento e sobre os motivos que os fazem ir bem ou mal na escola. Alguns falaram que vão muito bem, outros falaram que “mais ou menos” e enfatizaram a matéria na qual encontram mais dificuldades. De maneira geral, percebemos nas falas dos adolescentes das duas escolas, o quanto as atitudes, posturas, forma de se relacionar e de ensinar dos professores são essenciais para se obter um bom rendimento escolar. Núbia, Leandro, Renato e Ricardo, alunos da Escola E, destacaram:

Meu rendimento sempre foi ótimo, minha notas são excelentes. [...] O professor motiva muito, quando eu vejo que o professor não tem aquele interesse, a aula pra mim já não vale a pena. O professor é assim, crucial sabe. Se ele não tem um domínio, uma didática, se ele não falar uma linguagem que eu entenda, eu não vou pegar a matéria de jeito nenhum. Eu sou assim, pra mim é o professor. Eu sou assim, eu procuro buscar na internet, em livros, mas sem a didática do professor eu não consigo, não consigo mesmo. (NÚBIA).

Eu acho que eu vou bem. Meu negócio é ir lá fazer e pronto, ta errado, ta errado, se tiver certo tá certo. E os professores também têm que fazer a parte deles, né. [...] se eu vejo que o professor ta empenhado ali em me explicar uma, duas, três, quatro ou cinco vezes quando eu não entendi uma coisa, eu peço então ele vai lá e explica até você conseguir aprender, eu acho isso legal. Mas tem uns aí que se você pede explicação uma ou duas vezes ele fala “eu já expliquei isso pra você e você ainda não entendeu? Você não presta atenção em nada!”, assim, só dá patada e não quer explicar de novo. (RICARDO).

Falta de explicação, falta de apoio e ajuda por parte dos professores dificultam uma boa aprendizagem e desempenho escolar, além de atitudes e formas de relacionamento em sala de aula.

Eu acho que eu vou bem, porque eu aprendo fácil. Eu acho que eu poderia me esforçar mais pra melhorar. Mas também eu acho que tem muito professor que tinha que melhorar mais. Principalmente professora Z, ela preferiu me colocar no reforço do que chegar em mim e me ajudar. Eu não preciso de reforço, eu só preciso do professor pra me explicar a matéria. (LEANDRO).

O fato de ter sido mandado para o reforço o fez se sentir injustiçado e estigmatizado. Em seu ponto de vista, o aluno vai para o reforço quando tem sérios problemas de aprendizagem e não consegue acompanhar a turma. Segundo ele, a professora poderia ter

lhe dado maiores explicações acerca do conteúdo para que pudesse tirar uma boa nota. Perguntamos a Leandro se ele chegava a pedir explicações para a professora quando não entendia alguma coisa, e ele respondeu:

Eu peço sim, mas ela fica mais num grupinho, o dos Nerds lá, ajuda mais eles. (LEANDRO).

No final da entrevista perguntamos a Leandro o que exatamente eram os “Nerds”, pois durante a conversa gravada acabamos não perguntando, e o jovem respondeu que são os alunos considerados pela professora como os melhores da sala. Percebemos no tom de sua fala, que a atitude da professora interferiu significativamente em sua auto-estima, pois, no final da entrevista o aluno falou que, entre as mudanças que faria na escola, uma delas seria tirar a professora Z da escola.

Os adolescentes da Escola C também enfatizaram as posturas e atitudes de professores como interferindo no processo de ensino – aprendizagem:

Eu acho que eu vou bem, exceto em Matemática e Física conta não é comigo. Algumas professoras ajudam, mas a maioria não, elas só falam assim “Toma o livro, faz!” Algumas ainda conversam com a gente. Mas, eu nunca fui bom em fazer conta, nunca gostei de fazer conta. Mas depende também do professor, se for chato, aí ele faz a matéria ficar chata também. (BETO).

Percebemos que, mesmo acreditando que o problema de aprendizagem é com ele próprio, Beto destaca que a falta de compreensão da professora que se nega a ajudar, a conversar e se prende apenas ao livro didático, acaba dificultando ainda mais sua aprendizagem.

Léo disse que o seu rendimento escolar melhorou muito na Escola C e atribui essa melhora à disciplina e, principalmente, aos professores da escola atual.

Uma coisa que marcou muito é que na outra escola eu tava ruim, né. Então eu vim pra cá e melhorei bem, o ensino aqui é mais puxado. Então aqui eu melhorei bem em todas as matérias. Lá o professor não explicava. E também o professor não tinha controle dos alunos, que bagunçavam muito. Aqui é bom. (LÉO).

Ao contrário de Léo, a adolescente Lívia tirava boas notas antes de mudar de escola e de período. Na fala de Lívia, também foi possível observar o quanto a relação professor/aluno, a preocupação do professor com a aprendizagem dos alunos e a forma de

ensinar fazem o diferencial na superação das dificuldades de aprendizagem. Lívia relata que era uma ótima aluna em todas as disciplinas e quando mudou de escola, no primeiro ano do Ensino Médio, se deparou com uma professora de uma determinada disciplina que, na sua opinião, não ensinava e só levava os alunos para a sala de informática, no segundo ano mudou a professora, mas essa saiu da escola no primeiro bimestre e veio um professor substituto, que segundo ela, só ensinava conteúdos que já tinham aprendido nos outros anos. Neste sentido, a aluna aponta que o primeiro e o segundo ano “passaram em branco” para ela. A professora que assumiu sua sala, agora no terceiro ano, não entendia as dificuldades dos alunos e cobrava conteúdos que não aprenderam nos anos anteriores. Para sua felicidade, essa professora precisou sair de licença e chegou uma professora substituta que trouxe consigo, a esperança de melhora nas notas e na aprendizagem.

Ao perguntar para Lívia o que, em seu ponto de vista, a ajuda a ir bem ou mal na escola, a aluna foi categórica em responder:

A professora. É igual eu te falei, no primeiro e no segundo, a gente não aprendeu e agora no terceiro, a professora não entende o que a gente passou. E como ela tirou licença, veio outra professora e essa professora, ela está explicando tudo pra gente sabe, do primeiro e do segundo. Então, num mês ela já explicou bastante coisas sabe, ta dando pra entender. Eu tenho certeza que eu vou tirar uma boa nota com ela. Ela vai de carteira em carteira perguntando, ela ta ajudando bastante, ela vai de carteira em carteira, ela escuta a gente, ela é uma dessas pessoas aí, que você perguntou, que eu abriria minha vida pra ela. (LÍVIA).

Essa professora também foi importante para Giovana, que passou a gostar tanto da disciplina e se identificar com ela que resolveu até prestar o vestibular na área:

A única parte assim, positiva que eu gosto de falar é da aula de Eu tava muito mal em..., ano passado. Então eu entrei aqui e quando eu comecei ter aula com a professora T, sabe, foi assim, ah!, eu amo ..., vou fazer ..., foi muito legal. Eu achava que ... era chato, mas não é chato, era o professor que não sabia ensinar. Agora eu adoro ... Ela passa bem a matéria, ela passa exercício, sabe, eu gosto quando a pessoa faz isso. Então eu me animei, eu falei, vou conseguir, vou conseguir, vou conseguir e então, eu consegui! (GIOVANA).

A fala de Giovana, assim como a dos demais participantes sinalizam a significativa importância do papel do professor no processo de aprendizagem dos alunos, o quanto a forma de se relacionar com os alunos, de ensinar e o domínio do conteúdo, são essenciais para que os alunos possam superar suas dificuldades de aprendizagem.

Segundo Dell'Aglio, Libório e Yunes (2005), as atitudes dos professores, suas disposições de incentivo, concepções implícitas de desenvolvimento humano e práticas sociais e educativas podem definir positivamente, ou não, o processo de ensino-aprendizagem da maioria dos alunos. Estes fatores são mais relevantes que condições físicas, estruturais, quantidade e qualidade de recursos para o sucesso de crianças e adolescentes, e verdadeiramente caracterizam as escolas enquanto instituições sociais.

Apesar de Lívia estar conseguindo melhorar suas notas nesta disciplina, a jovem acredita que essa melhora não será suficiente para que tenha bom desempenho no vestibular. Ela se sente prejudicada pela falta de compromisso, de explicação e compreensão com relação às dificuldades dos alunos, por parte dos professores que trabalharam essa disciplina nos dois primeiros anos do Ensino Médio. Acreditamos que isso pode ter agido de forma negativa em sua auto-estima, promovendo certo sentimento de desconfiança em sua auto-eficácia, considerando que a jovem apresenta grande insegurança quanto a sua capacidade de entrar na faculdade e conseguir bom desempenho.

Em..., eu me dei mal, então eu acho que vou me dar mal na faculdade, sabe. Administração mesmo, eu queria muito fazer, mas eu acho que exige muito como matéria. Então eu não me sinto preparada pra fazer, sabe. O meu colega, ela vai fazer Administração, mas ele teve aula normal no primeiro, segundo e terceiro, então ele vai entrar de cara em Administração. (LÍVIA).

Podemos observar que tanto Giovana quanto Lívia têm a mesma percepção com relação à professora T. As duas adolescentes falaram da dedicação da professora e reconheceram que ela compreendeu e auxiliou os alunos. No entanto, Giovana se sente confiante para prestar vestibular, ao contrário de Lívia, que se sente extremamente prejudicada e insegura para ingressar em uma Universidade.

A discussão acerca de fatores de risco e proteção é extremamente complexa, pois como já vimos, risco e proteção são conceitos dinâmicos, flutuantes e se manifestam ou não, a partir dos impactos causados pelas situações vivenciadas pelo indivíduo em determinados momentos de sua vida.

Na conversa que tivemos, anteriormente à entrevista, Giovana revelou que está grávida e, por isso, tem sofrido muito com a incompreensão de seu pai acerca de seu estado. A adolescente aponta que só encontrou apoio por parte de seu namorado, também adolescente, e da família dele e que na escola não conversa com ninguém sobre isso, que não confia em mais ninguém para falar sobre seus problemas pessoais. Giovana relatou que a sua

relação com seu pai é extremamente conturbada e que ele sempre desacreditou na possibilidade dela conseguir terminar os estudos e entrar para uma universidade, e que essa situação se agravou agora, por conta da gravidez que não foi planejada. No entanto, esse descrédito de seu pai com relação aos seus projetos futuros é interpretado por ela como sendo algo positivo, que a faz lutar e enfrentar as dificuldades para alcançar seus objetivos:

[...] ele nunca falou assim pra mim “ah, você vai ser alguém na vida, você vai vencer”, ele nunca falou isso. Ele sempre chegou e falou “vai ser nada, vai ser menos que um lixo”, é isso que me estimula, então eu quero provar o contrário. É tipo assim, uma contradição sabe, ele falou que eu nunca ia terminar a quinta série, eu falei “eu vou terminar”. Eu lembro que eu tava na quarta série e não sabia fazer a conta, ele batia minha cabeça na mesa e falava “agora você vai aprender”. Ele falava que eu não ia ser nada e eu sempre perguntava, “Porque você fala que eu não vou ser nada?” e ele falava “você acha que eu passando a mão na sua cabeça você vai ser alguma coisa?”. Então eu fui levando. (GIOVANA).

Pelo que podemos compreender, Giovana foi vítima de pelo menos, dois tipos de violência doméstica, a física e a psicológica. A violência doméstica é considerada por muitos estudiosos que estudam risco e proteção, um importante fator de risco, podendo desencadear sérias conseqüências para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. No entanto, como estamos entendendo o risco enquanto um conceito móvel e dinâmico, suas conseqüências também podem variar de acordo com o contexto no qual a pessoa exposta a essa situação está inserida. A forma violenta utilizada pelo pai de Giovana para educar os filhos, agiu favoravelmente em sua constituição subjetiva, pois podemos perceber uma menina cheia de esperanças e planos para o futuro.

Giovana também foi chamada de “burra” pela professora quando estava na terceira série, evento que a magoou muito, fazendo com que sentisse vontade de abandonar a escola na época. Todas essas situações difíceis pelas quais Giovana já passou, e ainda está passando, despertaram nela uma imensa força para superá-las, pois em sua trajetória, encontrou várias pessoas que lhe apoiaram e auxiliaram em suas dificuldades, como sua mãe, sua avó, professores e colegas, e agora, o namorado e a família dele.

Essa força interior demonstrada por Giovana, já ficou ausente na fala de Lívia, que demonstrou sentimentos de insegurança e despreparo. Além do impacto causado pela queda no seu rendimento escolar no primeiro, segundo e início do terceiro, Lívia falou

com tristeza que, de maneira geral, seu rendimento caiu em várias disciplinas, especialmente na disciplina ministrada pela professora V³⁵.

Lívia se queixa da professora V pelo fato de passar trabalhos muito extensos e em grande quantidade, e que não consegue entregar todos. Ela disse que nunca tinha tirado notas vermelhas e, em 2008, já no primeiro bimestre ficou com vermelho na disciplina ministrada por esta professora, a jovem fala em tom de desabafo:

[...] de dez trabalhos que ela dá pra gente fazer, cinco eu consigo fazer, por que são trabalhos muito grandes, muito extensos. Em ... eu sempre fui bem, ano passado mesmo, eu tirava boas notas, nunca tirei um vermelho. Esse ano, já no primeiro bimestre eu tirei vermelho, no segundo eu tirei cinco. Então assim, isso faz a gente se sentir pressionada, por que é como eu expliquei pra você, quando eu estudava de manhã era uma maravilha, à tarde eu fazia todos os meus trabalhos, eu era uma aluna exemplar mesmo. Agora por causa do trabalho eu não tenho condições de fazer tudo, no sábado e domingo que eu tenho tempo vago, eu faço, mas igual ela que passa um trabalho por semana eu não tenho condições de fazer. Por que se eu tenho um trabalho pra Matemática, um trabalho pra História, um trabalho pra Português, aí tudo bem, mas é toda semana um trabalho só dela. (LÍVIA).

Percebemos em sua fala, o quanto é prejudicial a falta de negociação e compreensão da realidade dos alunos por parte do professor e da escola. Perguntamos a Lívia se nunca tentou conversar ou negociar com a professora V e a jovem afirmou que:

[...] não tem condições de falar com ela. Ela é muito estúpida, ela é muito grosseira com a gente. (LÍVIA).

Lívia acredita que o seu trabalho, aliado à incompreensão dos professores, atrapalha o seu rendimento escolar. Em sua forma de pensar, a escola demonstra falta de consideração com os alunos trabalhadores, os professores não entendem a falta de tempo e o cansaço:

Mas o meu trabalho atrapalha um pouco, um pouco não, bastante. Por que antes de trabalhar eu tirava dez vezes mais do que eu tiro agora. Então minha nota caiu bastante, por causa disso. Por que assim, lá no Camelódromo é uma coisa que exige muito, vendedora né, fica de pé o dia inteiro, fica falando, falando, falando, então eu chego tão cansada na escola, e fico quieta lá atrás, fico quieta a aula inteira. Eu falo tanto o dia

³⁵ Cabe ressaltar que essa professora, muito elogiada por Giovana pela sua rigidez e cobrança, é aquela de quem Lívia se queixou de perseguição e desrespeito com relação ao seu trabalho, na categoria sobre relacionamento com os profissionais.

inteiro que a noite eu fico quieta, não quero falar nada. As vezes eu durmo na sala. (LÍVIA)

Os adolescentes se queixam também, de muita conversa e bagunça na sala de aula, fator que interfere na aprendizagem. Giovana acha que as maiores dificuldades encontradas por ela na escola, estão relacionadas aos alunos que bagunçam e conversam muito durante as aulas. Segundo esta aluna, a grande falta de respeito dos alunos faz com que os professores percam o estímulo em ensinar.

Ah, a gente gosta de estudar, eu gosto de estudar. Ai a gente chega, não tem respeito, os professores não dão conta e a gente fica sem saber o que fazer. Eles (os professores) desistem, vão lá pra fora, sentam do lado de fora e ficam lá. Então não tem como aprender, entendeu? Teve uma prova também, que a gente começou fazer e todo mundo só ficou conversando eu falei: “Professor, não vai ter silêncio?” – “Ah, eu não tenho culpa, tapa a boca deles”. Então eu não consegui fazer a prova, por que não tem como, os alunos não respeitam. (GIOVANA).

O apoio e o incentivo da família durante o processo de escolarização é um importante fator de proteção ao desenvolvimento do indivíduo que pode contribuir de forma significativa para um bom rendimento escolar. Em estudo realizado por De Antoni, Barone e Koller (2006), foi constatado que a valorização dos estudos da criança e do adolescente pela família é um aspecto positivo. Especialmente na família de baixa renda, vêem a escola como uma herança a ser deixada para os filhos e com isso poderá haver melhoria na qualidade de vida deles. A escola é vista como pertencente à rede de apoio da família e possui um importante papel no desenvolvimento de crianças e adolescentes. As autoras explicam que o fato de os pais perceberem e elogiarem os talentos dos filhos é um indicador de proteção para eles, pois incrementa a auto-estima, reafirma o senso de pertencimento ao grupo e o sentimento de serem amados.

Leandro, aluno da Escola E, destacou a importância desse apoio para seu desempenho escolar, segundo ele, o que mais o estimula para que consiga ir bem na escola é a dedicação e incentivo dos pais:

Eu acho que são os meus pais, por que eles se esforçam bastante. Vai atrás das coisas pra me ajudar, me apóia. Meu pai acorda todo dia de manhã pra me acordar, faz o café. Minha mãe é muito bacana, ela que foi atrás pra eu fazer o vestibular, se não fosse ela eu não tinha nem feito. Isso é o que mais me motiva. (LEANDRO).

Esse apoio também foi mencionado por Renato e Núbia, estudantes da Escola E, e por Léo, estudante da Escola C, ao perguntarmos sobre o que os ajuda a ir bem na escola, a ter bom desempenho. É importante ressaltar que, mesmo ao mencionarem a importância que o apoio da família representa, Renato, Núbia e Léo não deixaram de enfatizar a relevância que uma boa relação professor / aluno tem nesse processo:

Amizade com a professora, com os professores. Ah, eu até gosto de vim pra escola, me sinto bem. Meus pais também me incentivam bastante. (RENATO).

O professor motiva muito, quando eu vejo que o professor não tem aquele interesse, a aula pra mim já não vale a pena. Tem também os meus pais, né. O meu pai, ele me incentiva muito, ele fala assim: “se você achar que não vai conseguir trabalhar e estudar, eu pago sua faculdade, você vai se formar pra depois trabalhar”. Então assim, eu fiz inscrição em quatro faculdades pra fazer o vestibular. Ele que pagou as quatro, ele me incentiva muito. (NÚBIA).

Meu pai, minha mãe que torcem por mim. Os professores também, que me ajudam quando eu to com dificuldade. (LÉO).

Ricardo, aluno da Escola E, porém, mencionou que o estímulo para estudar vem mais por parte da convivência com os colegas, com os professores, do que por parte dos seus pais:

Ah, a convivência tal, você começa a conviver assim, com os amigos “Ó vem aqui sentar comigo, por que eu to sem livro, eu não tenho matéria, vamos fazer juntos”, “Opa! Vamos!”. Mais ainda quando é menina, ai então, demoro! Eu não penso duas vezes (risos). Eu tento, eu me esforço, eu faço lição, se não der pra fazer também fica sem fazer. Estímulo assim, por parte dos meus pais não tem muito, mas por parte dos professores, eu seria o melhor aluno da sala e dos três períodos (risos), por que eles falam, “ó, faz se você faz você tem nota, se não faz fica sem nota”. (RICARDO).

Na Escola C, a adolescente Giovana se esforça muito para ter bom desempenho, ela gosta de estar sempre em dia com as matérias e não falta da escola e isso, às vezes “não é tão bom”, pois segundo ela, a deixa ansiosa e com medo de não dar conta, ao contrário do adolescente Ricardo, estudante da Escola E:

Se você falar pra mim, “Giovana tem trabalho de escola” e se tem que entregar no mês que vem, eu já começo a fazer no mesmo dia, entendeu? Então eu fico preocupada, eu perco o sono por causa do trabalho. Esse eu acho que é o maior defeito que eu tenho. Eu não consigo descansar. Meu nenê vai nascer em março, eu já tenho berço, já tenho quase tudo, eu fico desesperada, “ai bebê, nasce, nasce, nasce”. (GIOVANA).

O meu negócio é o seguinte: tirar nota azul. Não importa se é seis sete ou oito, tem que ser nota azul. Tirei nota azul tá bom. Passei nas matérias tá bom. Não sou de esquentar a cabeça por causa de nota não. (RICARDO).

Para além do discurso construído pela escola para explicar os motivos da não aprendizagem dos alunos, nos interessa aqui ouvir os estudantes para compreender, a partir do seu ponto de vista, o que lhes causa dificuldades, ou facilidades, nesse processo. A questão acerca da compreensão dos adolescentes sobre o seu rendimento escolar se faz presente nos objetivos específicos desta pesquisa e acabou se tornando ainda mais necessária ao conhecermos os resultados da questão apresentada a eles no questionário aplicado na primeira fase. Nesta ocasião, perguntamos aos jovens das cinco escolas “Quais são as cinco palavras que lhe vem à cabeça quando você pensa na sua escola?”, a palavra que apareceu com maior número de evocações foi *aprendizado*, seguidas de várias outras como *educação, alegria, futuro, descontentamento, desrespeito, desconfiança entre outras*. Este dado aguçou ainda mais nosso interesse em aprofundar nossa compreensão sobre o que os adolescentes pensam acerca de seu processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados das entrevistas nos mostraram, a partir das percepções dos adolescentes entrevistados, que as atitudes dos professores e formas de relacionamento entre professor e aluno, e entre os próprios alunos na sala de aula, podem representar aspectos de risco para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Não percebemos grandes diferenças em suas falas ao mencionarem os motivos atribuídos por eles ao seu bom, ou mal, desempenho na escola, considerando que, praticamente todos os jovens entrevistados, de ambas as escolas, enfatizaram a forma de se relacionar com os alunos e a didática adotada pelo professor como sendo o principal fator favorecedor de uma boa aprendizagem.

Essa importância atribuída à figura do professor para o processo de ensino - aprendizagem do aluno, é destacada por Dell'Aglio, Libório e Yunes (2005), quando se referem a ele enquanto um "outro significativo" para o desenvolvimento de um indivíduo com possibilidades de usar seus processos de resiliência, ou seja, a forma como o professor atua nesse processo reflete de maneira significativa na construção da auto-percepção do aluno com relação às suas capacidades.

Enfatizamos que a constituição subjetiva do indivíduo se constrói a partir de sua imersão na cultura e nas mais diversas relações sociais e “[...] segue permanentemente produzindo novas configurações subjetivas, a partir de experiências materiais e atividades interativas” (TEIXEIRA, 2003, 107). Neste sentido, acreditamos que o professor, e todos os agentes educativos, também estão em constante processo de transformação, assim como os

adolescentes. Eles também estão imersos na cultura e estabelecendo relações sociais a todo momento, produzindo cultura e sendo produzidos por ela. Por isso ressaltamos que não temos a intenção de atribuir à escola e ao professor, as causas do fracasso ou sucesso do aluno, pois nosso objetivo não é analisar a escola ou o professor em si, mas apresentar como a escola tem agido na vida dos adolescentes e se tem possibilitado a construção de processos de resiliência, a partir das percepções dos alunos acerca do seu processo de escolarização.

Tanto na Escola C, quanto na Escola E, percebemos que os adolescentes procuram formas variadas para se movimentarem na tensão *Relacionamentos*, e isso não é nada fácil para eles, dependendo da forma como o professor responde às suas manifestações e solicitações. Os alunos falaram da importância em conseguir entender a linguagem do professor, da variação na didática, no respeito e compreensão com relação às suas dificuldades, se queixaram da troca de professor, dos critérios adotados para mandar o aluno para o reforço entre outros fatores que ajudam ou atrapalham um bom rendimento escolar. Outro fator, ao qual atribuíram o motivo pela dificuldade de aprender na sala de aula, foi a indisciplina dos alunos, a bagunça, a conversa na sala de aula e a forma como os alunos desrespeitam e maltratam os professores. Giovana acredita que muitos professores perdem o estímulo em ensinar por conta da forma como os alunos se comportam na sala de aula. A adolescente disse que até pede para os alunos pararem, mas não obtém sucesso.

Pedir explicações, negociar recebimento de trabalho, pedir silêncio na sala de aula, são maneiras que os adolescentes procuram para poder transitar na tensão *Relacionamentos*. Acreditamos, porém, que além destas formas de resolução de conflitos, a própria indisciplina e desinteresse dos alunos nas aulas pode se apresentar como uma forma de responder ao também desinteresse e falta de compromisso de alguns professores e suas didáticas tradicionais e desestimulantes que fazem com que o processo de ensino aprendizagem seja extremamente cansativo. Com relação ao “desinteresse” do aluno pelas aulas, Perrenoud questiona:

Qual o aluno que poderá interessar-se profundamente pelo seu trabalho quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de actividades e de disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? Qual o aluno que poderá, por imposição, tornar-se ativo ou passivo e escutar ou concentrar-se, falar ou escrever, questionar ou responder só porque recebeu a ordem do professor, no momento determinado que este julga oportuno? [...] é assim que se pode aprender? (1995. p 19).

Os aspectos citados pelo autor foram apontados pelos adolescentes participantes da pesquisa durante toda a entrevista³⁶ e nos fazem refletir sobre a importância de ouvir e compreender os seus pontos de vista e os sentidos que atribuem ao seu processo de escolarização.

Partindo da idéia elaborada por Ungar et al. (2007), a qual enfatiza a inter-relação entre as sete tensões, podemos apontar que, ao discutirmos sobre os aspectos destacados pelos adolescentes ao se referirem aos motivos que levam os alunos a terem um bom ou mal rendimento escolar, percebemos que a tensão *Relacionamentos* se relaciona com a tensão *Coesão*. Alguns adolescentes se referiram ao apoio da família como sendo de fundamental importância para conseguirem ter bom desempenho escolar. O suporte oferecido pela escola associado ao apoio da família reafirma nos jovens o sentimento de pertencimento que vai além da simples preocupação consigo próprio, mais aborda um senso de responsabilidade e compromisso para com as necessidades da comunidade. Identificamos essa preocupação na fala de Ricardo (Escola E), que apesar de apontar que o estímulo dos pais não é muito significativo, mencionou que o que o faz ir bem na escola é a ajuda que pode oferecer aos colegas, ao sentar junto, ao dividir o material escolar, emprestar o livro, bem como a ajuda que pode receber deles.

Foi possível identificar também, o esforço de Lívia, aluna da Escola C, para conciliar o trabalho e a escola. A adolescente destaca a falta de compreensão de alguns professores com os alunos que trabalham, que cobram a entrega de extensos trabalhos de casa. Aqui relacionam-se as tensões *Relacionamentos* e *Aderência cultural*, pois a jovem tenta se movimentar nos dois espaços, negociando com a patroa e com os professores, reconhecendo o valor e importância de cada um desses espaços na sua vida.

Outro aspecto que podemos observar no que diz respeito à percepção dos adolescentes sobre o rendimento escolar está relacionado à possibilidade de constituição de uma identidade positiva, resolvendo conflitos relativos à tensão *Identidade*. Percebemos que o encaminhamento de Leandro, aluno da Escola E, para o reforço poderia ter causado um impacto negativo na constituição de sua identidade enquanto aprendiz competente, no entanto, o adolescente se mostrou confiante na sua capacidade de aprender, afirmando que sabe que não necessita de reforço e que se sente injustiçado pela atitude da professora. Podemos

³⁶ No tópico 5.5, os jovens apontarão questões sobre o ambiente escolar e mudanças que fariam na escola, caso fossem diretores. Entre as mudanças sugerida pelos jovens, estão a troca de professores “chatos”, a mudança na didática tradicional dos professores, os passeios e trabalhos com temas interessantes que fazem parte do seu cotidiano.

apontar também que Leandro, assim como outros adolescentes, destacou que a forma de ensinar e de se relacionar como sendo fatores cruciais para uma boa aprendizagem. Neste sentido, as queixas apresentadas por eles significam que a escola não tem favorecido a resolução da tensão *Acesso a recursos materiais*. Isso significa dizer que a escola não tem oferecido aos alunos uma educação de boa qualidade, ou seja, não tem oportunizado possibilidades para que o aluno consiga aprender significativamente. A educação de boa qualidade é um importante fator favorecedor da resolução de conflitos relativos à tensão *Acesso a recursos materiais*. Ao se referir a recursos materiais, e em especial a educação de qualidade, Ungar et al. (2007) não está destacando apenas a possibilidade da escola disponibilizar recursos tecnológicos e físicos, mas a forma como a escola favorece a aprendizagem, a possibilidade de aprender.

Relativamente à percepção dos adolescentes sobre o seu rendimento escolar podemos destacar que, nas duas escolas, os relacionamentos foram enfatizados como sendo o principal fator favorecedor de um bom rendimento escolar. Esse dado nos confirma que, para além de recursos materiais e tecnológicos disponíveis na escola, os relacionamentos entre profissionais e alunos têm mais poder para configurar a escola enquanto um contexto de proteção que favoreça a construção de processos de resiliência nos alunos, que muitas vezes já vivem em situações adversas e de risco.

4.4. O lugar ocupado pela escola nas expectativas e projetos de vida dos adolescentes

Acreditamos ser de extrema relevância para um estudo que se propõe a investigar a forma como a escola tem agido na vida de adolescentes, a compreensão das percepções destes adolescentes sobre a utilidade da escola, sobre o que esta escola representou e ainda representa em suas vidas.

Porque você estuda? Para que serve a escola? Estas foram as questões que nos possibilitaram conhecer as falas dos adolescentes a respeito dos motivos pelos quais estão estudando, bem como compreender suas percepções acerca da função da escola.

Bock e Liebesny (2003), apontam que estudo, trabalho e família são elementos sempre presentes no projeto de vida dos jovens. O trabalho é o elemento central e o futuro está sempre relacionado a uma inserção na sociedade por meio de algum tipo de trabalho. Os autores constataram que entre os jovens não há questionamento sobre a necessidade do trabalho na fase adulta, o que desejam é ter um emprego no futuro. Esses autores chamam a atenção para o fato de que a grande maioria dos jovens olha para o trabalho apenas como fonte de renda, de estabilidade, e não como algo que os realize e permita um

vínculo maior e contribuição para a sociedade. Porém, nosso objetivo para este trabalho não é o de investigar o sentido que os jovens dão ao trabalho, mas o lugar representado pela escola em seus projetos de vida.

Dos oito adolescentes entrevistados, seis falaram imediatamente que estudam porque esperam, ao terminar os estudos, ter melhores chances para arrumar um bom emprego, constituir família e serem independentes. Núbia, aluna da Escola E, e Beto, aluno da Escola C, estão entre eles:

É o que eu falei, eu quero entrar na faculdade, eu quero ter um bom serviço, casar ter filhos. E eu sei que hoje em dia gasta muito. Então assim, ter uma boa faculdade, um bom emprego, um bom casamento. (NÚBIA).

Pra ser alguém na vida, pra poder entrar no mercado de trabalho futuramente. (BETO).

A posição de Ricardo, estudante da Escola E, é bem interessante e contraditória em alguns momentos. Inicialmente ele fala que escola é “a pior besteira”, depois destaca que “vê” a escola para quem quer ter um futuro com melhores perspectivas. Segundo ele, a escola não tem utilidade nenhuma, mas depois, aponta que é necessária para a ascensão social do sujeito.

Por mim a gente já podia nascer sabendo. Por que pra mim a pior besteira que existe é a escola. Eu fico aqui me matando, um monte de matéria me ferrando o ano inteiro pra ver se eu consigo passar e às vezes você se ferra e não consegue passar por causa de uma coisinha. [...] Mas eu vejo o estudo pra quem quer ter um futuro, quer fazer uma faculdade, ter um trabalho bom. Pra mim a escola não serve pra nada, só ta aqui pra ensinar a ler e escrever. Mas depois do segundo e terceiro ano ela vai preparar você pra entrar na faculdade. Por que agora, até pra ser catador de lixo na rua você precisa ter o segundo colegial e fazer prova, pra ser varredor de rua, tem que fazer prova, tem que ter a oitava série completa. (RICARDO).

Ricardo, neste momento, não fala da escola enquanto um lugar de socialização, de aquisição de conhecimentos e de valores, ele se refere apenas à função da escola de ensinar a ler e escrever e preparar para o trabalho. Nestas falas de Ricardo, a escola aparece como uma obrigação, um “mal necessário”, pois nela, os alunos se deparam com a decepção da repetência, com a cobrança e perseguição de professores. No entanto, no decorrer da entrevista, aspectos como aquisição de conhecimentos e de valores, bem como aspectos ligados a socialização, apareceram nas falas de Ricardo. O adolescente falou da importância do trabalho do professor e demonstra indignação com a forma com que muitos professores

são tratados pelos alunos, pois segundo ele, “os professores, os outros trabalhadores, as pessoas, a diretora” são o que a escola tem de melhor e a pior coisa que pode acontecer na escola é:

[...] maltratar os professores por que eles não têm nada a ver com a nossa vida, se a gente tá passando algum problema ou não. Você não tem que trazer problema de casa pra escola, você tem que deixar em casa. Nem problema de amizadezinha, briguinha, confusão não tem que trazer pra dentro da escola, por que os professores não têm culpa, eles tão aqui fazendo o trabalho deles, ganhando o pão deles. Agüentando xingamentos, muitas vezes agressão por causa do que eles defendem que é o ensino. Porque eu garanto que se não tivesse professor, ninguém trabalhava, todo mundo era burro, ficava puxando carroça. (RICARDO).

Ricardo destaca ainda, em outra fala, que não existem coisas melhores para acontecer na escola, pois “a escola em si já é gostosa, já é boa de ficar. Por causa das amizades, por causa dos namorinhos de escola”. Ou seja, a escola tem uma função em sua vida, que apesar dele dizer que a escola é “a pior besteira”, que “não serve para nada”, na verdade, significa muito para ele, é o lugar onde aprendeu a ler e escrever, onde está se preparando para um trabalho futuro, se socializando e convivendo com outras pessoas. Em toda a entrevista, Ricardo abordou aspectos de sua relação com os profissionais e colegas de forma positiva, isso pôde ser observado em suas falas nas categorias anteriores.

Na Escola C, Lívia destacou mais os aspectos negativos da escola atual, relacionados a convivência com professores e colegas. No período em estudou nesta escola, Lívia vivenciou várias experiências tristes e constrangedoras, nas quais foi vítima de perseguição de colegas e de uma professora, teve prejuízos em disciplinas importantes e viu seu rendimento escolar cair consideravelmente. Todos estes fatores podem ter levado Lívia a elaborar uma imagem negativa acerca da função da escola. Quando fizemos a pergunta *Por que você estuda?*, a jovem respondeu:

Olha, não tem outra alternativa. Ou estuda, ou se ferra a vida inteira né. Então eu tô terminando terceiro e quero fazer um curso, assim, não quero entrar na faculdade logo de cara. (LÍVIA).

Para Lívia a escola significa a única possibilidade de um futuro melhor, de um emprego melhor. O sonho de Lívia é cursar Administração de Empresas na universidade, porém, revela certo grau de desilusão com a escola, pois acredita que não está preparada para prestar o vestibular, pelo fato de se sentir prejudicada pela forma como algumas disciplinas

foram conduzidas nos dois primeiros anos do Ensino Médio. Ao perguntarmos a Lívia para que serve a escola, a adolescente falou sobre a inutilidade de alguns conteúdos:

Olha, eu acho que a gente aprende muita coisa, mas tem muita coisa que é assim, banal, assim, por exemplo, eu não vou aprender em Administração, matéria de Biologia. Então muita coisa, assim, não vai influenciar na minha vida. (LÍVIA).

Pesquisas na área da juventude e adolescência, como as realizadas por Bock e Liebesny (2003), Libório (2007) entre outras, identificaram que as percepções dos jovens estudantes acerca de projetos para o futuro estão estreitamente relacionadas à aquisição de um bom trabalho e constituição de família. Em nossa pesquisa isso também foi constatado, tanto na primeira fase, quando os adolescentes evocaram a palavra *futuro* significativamente, quanto nesta segunda fase.

De forma geral, os adolescentes acreditam que é por meio da escola que o sujeito pode conseguir um bom emprego. A escola significa também, a possibilidade de ingressar em uma universidade e ter uma carreira bem sucedida.

O desejo de conseguir um bom emprego e uma boa estabilidade financeira, relaciona-se com a forma como os jovens se movimentam na tensão *Acesso a recurso material*. A confiança na capacidade de conseguir acessar estruturas sociais que garantam a concretização de suas necessidades básicas é um importante fator desencadeante de processos de resiliência nos adolescentes. Os alunos acreditam que a função da escola é preparar para o futuro, neste sentido, cabe também à escola trabalhar de forma a favorecer bases para que o aluno não fracasse nesta caminhada, mas consiga pensar positivamente acerca de seu futuro. No próximo tópico, conheceremos algumas mudanças apontadas pelos jovens como necessárias e que fariam, caso fossem diretores da escola. Núbia destacou, entre as mudanças que faria, a elaboração de projetos que abordassem as profissões, com atividades e palestras que auxiliassem os jovens a pensarem e investir em uma profissão, com a qual venham a se identificar.

Ao discutirmos sobre o projetos de vida dos adolescentes, podemos relacionar a tensão *Acesso a recurso material* com as tensões *Justiça Social e Identidade*. Pois a crença que os jovens têm em sua capacidade de entrar para uma universidade, ter uma profissão, constituir família, enfim, conseguir uma estabilidade econômica e social, está associada à possibilidade de expandir seus relacionamentos e reivindicar seus direitos e um papel significativo na sociedade. Se a escola estimula os jovens a pensarem positivamente

sobre o seu futuro, trabalhando com atividades que sejam interessantes e que estejam mais próximas às suas realidades e desejos, pode estar contribuindo significativamente para uma constituição positiva de sua identidade enquanto sujeito social que tem o direito de construir um espaço para ele nesta sociedade, e assim favorecendo o desenvolvimento de processos de resiliência na resolução dessas três tensões. No tópico anterior, percebemos o quanto a atitude positiva da professora T foi relevante para que Lívia e Giovana conseguissem melhorar sua aprendizagem, para Giovana em especial, isso foi tão significativo que ela passou a gostar da disciplina de tal forma que resolver até prestar vestibular para um curso na mesma área.

Diante do exposto acima, observamos que as escolas nas quais realizamos as entrevistas têm realizado poucas ações efetivas que favoreçam a solução dos conflitos provenientes das tensões e expectativas dos jovens com relação aos seus projetos de vida, tendo em vista as queixas apresentadas pelos jovens com relação à quantidade de conteúdos destituídos de significados para suas vidas.

4.5. Conversando sobre o ambiente escolar

Acreditamos ser de grande relevância para um estudo que objetiva compreender as percepções de adolescentes acerca da escola, investigar o que os alunos pensam e sentem a respeito do ambiente escolar. O fato de se sentirem seguros e protegidos na escola aliado ao sentimento de prazer em estar nela, configura-se em um importante indicador de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois se relaciona com a sensação de bem-estar produzido pelo ambiente escolar.

Percebemos que os adolescentes da Escola E se sentem mais seguros e protegidos na escola do que os da Escola C. Porém, todos eles relacionaram segurança à questão de estarem protegidos da violência física entre colegas ou de pessoas estranhas à escola e que possam lhes fazer algum mal, ou algum mal à escola. Nenhum deles, nesse momento, afirmou se sentir protegido ou seguro devido à certeza de apoio que, por ventura possa vir a receber por parte de algum profissional da escola, em casos de dificuldades. Todavia, em outros momentos da entrevista, os jovens falaram sobre profissionais e colegas que lhes transmitem confiança e com os quais podem contar a qualquer momento.

Renato e Núbia, estudantes da Escola E, afirmaram que se sentem seguros dentro da escola. Leandro, também estudante da Escola E, disse que a segurança da escola melhorou muito, mas acontecem alguns pequenos furtos na sala de aula, que o deixa apreensivo. Todos falaram que a escola é bem fechada e isso dificulta a ação de bandidos e

traficantes que atuam no bairro ao redor da escola. Podemos perceber que a segurança para esses três alunos representa algo bem positivo, que os faz se sentirem protegidos no ambiente escolar. Ricardo também falou da grande preocupação da Escola E com a segurança, mas para ele, isso não representa algo tão positivo e que, na verdade, não o faz se sentir totalmente protegido:

Olha, na verdade essa escola ta parecendo um cadeião né. Lá embaixo tudo cheio de grade. Lá fora pros alunos mais maloqueiro não entrar colocaram uma cruz de ponta. Daqui a pouco vão colocar câmara em tudo quanto é lugar, até no banheiro. Protegido mesmo a gente não se sente, a gente não se sente totalmente protegido até porque o bairro aí é muito perigoso e tem policiamento constantemente. (RICARDO).

Na visão de Ricardo, a escola assemelha-se a uma cadeia, pelo fato de ter muitas grades e muros com obstáculos para coibir a entrada e saída de pessoas, o que acaba simbolizando a privação de liberdade na tentativa de garantir a proteção física dos alunos. Essas falas nos revelam mais uma vez, como os participantes atribuem sentidos diferentes aos mesmos eventos.

Os adolescentes da Escola C foram unânimes em afirmar que não se sentem seguros na escola, que sentem medo e não confiam em quase ninguém na escola. O principal motivo dessa insegurança e medo constantes foi a morte do colega em 2007, da qual falamos no tópico 5.2, que abordou as percepções dos adolescentes sobre suas relações com os colegas, e a constante entrada de alunos com armas e drogas na escola.

Na Escola E, ao perguntamos a cada um dos adolescentes o que, em seu ponto de vista, a escola tem de mais bonito e de mais feio, as respostas foram muito interessantes, pois variaram de aspectos físicos a relacionais nas duas escolas, revelando-nos assim, mais uma vez, as diferenças nos modos com que vêm as escolas e os diferentes aspectos mais valorizados por cada um.

Ao falarem sobre o que a escola tem de mais bonito, Leandro enfatizou a paisagem que pode ser apreciada ao se chegar na quadra. Como a Escola E fica em um ponto alto do bairro, da quadra podemos ver todo o bairro ao redor:

Eu acho que ninguém dá valor, mais eu gosto da paisagem da cidade. A gente chega na quadra e vê tudo em volta da escola, o bairro, é legal, gostoso de ver.(LEANDRO).

Renato e Núbia falaram sobre a beleza e conservação do prédio como sendo o que a Escola E tem de mais bonito:

Ah, o próprio prédio da escola. Eu acho bonito, conservado. (RENATO)

Eu acho que o prédio, assim, é um prédio muito conservado. Não é um prédio assim, que é muito pichado, o banheiro é limpo, é conservado. A escola tem televisão, tem DVD, entendeu? São coisas que nem todas as escolas têm, tem uma boa biblioteca. Tem a sala de informática, que assim, de dez apenas sete funcionam. Mas quando a gente precisa, lá na biblioteca tem um e a gente marca horário, pode usar, faz pesquisa. (NÚBIA).

Ricardo, falou que as árvores são o que a escola tem de mais bonito, e a respeito do prédio ele disse exatamente o contrário dos colegas:

[...] o prédio da escola ta horrível, é um prédio muito mal acabado, muito mal feito. Não adianta pintar, não adianta fazer nada. Se for pintar tem que ser o prédio inteiro. O muro todo pichado, o palco todo sujo, o muro do palco pichado, muro da escola pichado. No banheiro você vê coisa escrita até dentro do vaso sanitário. E é como eu falei isso aqui parece mais um cadeião do que uma escola. Uma escola não deveria ser desse jeito. (RICARDO).

Ricardo diz que o prédio da escola é horrível e reclama da falta de conservação, enquanto Núbia e Renato elogiam o mesmo prédio justamente por acharem bonito e conservado. Ao falar do prédio, que ele considera como sendo o que a escola tem de mais feio, mais uma vez Ricardo compara a escola à uma cadeia e afirma que “uma escola não deveria ser desse jeito”. Perguntamos então, como deveria ser a escola no seu ponto de vista e ele respondeu que:

[...] deveria seria um lugar onde as pessoas vêm com disciplina. Por que quem faz isso não tem disciplina nenhuma, só quer deixar marca. (RICARDO).

Leandro, assim como Ricardo, reclamou da falta de disciplina dos alunos e falou que o que a escola tem de mais feio são “os vândalos”. Segundo ele:

O diretor já arrumou o alambrado umas seis vezes, ele arruma e não sei quem vai lá e corta pra matar aula. Então ele passou um negócio no muro pra ninguém subir mais, mas os moleques quebraram o portão pra poder matar aula. O diretor foi atrás pra ver se conseguia fazer esse aluno pagar por isso, mas não conseguiu.. (LEANDRO).

As falas de Ricardo e Leandro revelam certa indignação com relação às atitudes dos alunos. Talvez essas atitudes possam sinalizar que, para esses alunos, denominado de “vândalos” por Leandro, a escola não é sentida como fazendo parte de suas vidas, como um bem que lhes pertencem, talvez ela represente mais uma “cadeia”, um “cadeião”, como disse Ricardo, significando mais um espaço ausente de liberdade de expressão, ausente de apoio e compreensão para os alunos.

Ressaltamos que Ricardo, no momento em que falávamos sobre relacionamento com profissionais, apontou que gosta muito de circo-teatro e tem várias idéias para trabalhar na escola, mas nunca teve abertura para falar sobre isso, apenas escreveu alguma coisa em trabalhos que foram pedidos por professores. Mais adiante, quando discutirmos sobre as sugestões dos adolescentes para mudar a escola, ele vai dar uma sugestão interessante sobre isso. Leandro, que no tópico 5.1 reclamou da forma como pessoas de diferentes estilos musicais acabam sofrendo discriminação pela forma de se expressarem, também vai trazer uma interessante sugestão acerca do respeito pela forma de expressão.

Na Escola C, Beto e Léo enfatizaram os aspectos físicos ao falarem sobre o que a escola tem de mais bonito e de mais feio:

Bonito eu acho o muro lá fora. Eu acho, eu acho legal as coisas que estão escrito, “Paz”, “Liberdade”. A escada também é bonita. Mas aqui dentro, tem muita pixação. (BETO).

Bonito? Eu acho que não tem nada não. Por dentro é feio, por fora é bonito, o muro, a fachada da escola. Mas por dentro ela é feia, muito destruída, vidros quebrados... (LÉO).

É interessante que estes dois adolescentes citaram o lado de fora da escola como sendo o que a escola tem de mais bonito, pois por dentro, tem muitas paredes pichadas, vidros quebrados, enfim, “é muito destruída”. Beto destacou que acha bonitas as palavras que estão escritas no muro, e a destruição do prédio como sendo o que a escola tem de mais feio.

Ao responder a esta questão, Giovana, abordou aspectos físicos e relacionais de forma extremamente negativa, pois, em seu ponto de vista, são os alunos que estragam a escola e por isso ela está tão destruída. Segundo ela, não existe “nada” de bonito na Escola C:

Nada, nada. Não tem ninguém que tem boca nesta escola. Eu acho essa escola linda, linda, linda. Mas do jeito que ela está, ela tá horrível. Sabe, ela está destruída, se quebrou um vidro tem que pagar, não tem essa. Sabe, eles vão começar a destruir, destruir e não vai parar. É linda esta escola, parece uma escola particular, mas não tem condições, tá tudo quebrado. Quando chove, ali no corredor, você tem que passar segurando, pra não

cair no meio da água. Então é assim, a escola é bonita mas os alunos estragam. Os banheiros, tudo estragado. (GIOVANA).

Giovana relata que não se sente bem no ambiente escolar devido à “falta de respeito e desinteresse dos alunos”. Ela diz que só se sente bem quando tem aula de Matemática e se queixa mais uma vez da indisciplina dos colegas que acabam dificultando sua aprendizagem:

[...] eu me sinto bem só no começo da semana, que é quando tem mais aula de matemática. Eu não gosto de vir pra escola, eu gosto de estudar, entendeu? Eu gostaria de vir pra escola se pudesse chegar aqui e tivesse respeito e eu pudesse ouvir. Eu sento assim, de frente pro professor e não consigo ouvir o que ele fala. Ele fala, é isso, isso e isso, mas não dá pra ouvir. Então, se pudesse ter paz na sala, seria legal. (GIOVANA).

A adolescente Lívia se restringiu apenas aos aspectos relacionais ao falar sobre o que a Escola C tem de mais bonito e de mais feio:

A educação de alguns professores. Por que muitos não têm, muitos não têm respeito com a gente. Então eles estão ali, a gente tem que calar a boca e pronto acabou, eles ganham pra isso, eles não ganham pra pensar em ensinar a gente. Eles ganham pra passar a matéria na lousa. Se você aprendeu, bem, e dane-se se você não aprendeu. (LÍVIA).

Ao falar “a educação de alguns professores”, Lívia se refere ao respeito e compreensão com que alguns professores tratam os alunos, como sendo o que a escola tem de mais bonito, em oposição à falta de respeito e de compromisso de outros. Ao falar sobre o que a escola tem de mais feio, Lívia destaca mais uma vez a experiência constrangedora que vivenciou com a professora V:

[...] é essa professora que eu te falei, a professora V. Ela foi uma experiência má. Foi um caos, meu Deus! (LÍVIA).

Segundo Gonçalves (2003), a constituição subjetiva do indivíduo se dá a partir de suas ações e inserção social. O discurso produzido pelos indivíduos revela a forma pela qual se apropriou dos significados sociais e, conseqüentemente, produziu os sentidos pessoais. O adolescente, dentro dessa perspectiva, se constitui enquanto sujeito e constrói suas representações acerca da escola a partir das interações com os outros. Assim, entender o que

pensam, o que sentem, o que esperam da escola mostra-se de fundamental importância para compreender o papel que a escola tem desempenhado na vida dos adolescentes.

Ao caminharmos para o fim da entrevista, propomos aos participantes que se colocassem no lugar do diretor ou diretora e falassem sobre o que gostariam de mudar na escola e, assim, foi possível identificar nas mudanças sugeridas pelos adolescentes vários aspectos que podem contribuir para a construção de um ambiente mais protetivo. Os jovens falaram tanto de mudanças no prédio da escola, na aplicação de recursos, ou seja, mudanças de ordem mais físicas, quanto de mudanças nas formas de relacionamentos entre profissionais e alunos e no processo de ensino-aprendizagem. A partir dos sentidos que atribuem ao que seria uma “escola ideal”, alguns adolescentes falaram também sobre atitudes que tomariam para conseguir manter a disciplina entre os alunos, atitudes estas que, algumas vezes, soaram como reproduções da concepção de escola e de disciplina construída pela sociedade ao longo da História (e que foram criticadas por eles no decorrer da entrevista) baseadas em punições e castigos, ou seja, a manutenção de práticas e valores arcaicos, muitas vezes apontados por estudiosos como importantes indicadores de risco para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Percebemos que a principal queixa dos jovens da Escola E, está relacionada às didáticas tradicionais, por meio das quais os conteúdos das disciplinas são ensinados, ao número de horas na sala que acaba acarretando em aulas cansativas e desmotivantes. Leandro fala sobre realizar passeios fora da escola e, assim como Renato, faria melhoria na sala de informática e no laboratório:

Eu iria fazer mais excursão pra fora da escola, passeio. Na quarta série, a gente saía direto, ia no Shopping, ia fazer pesquisa no parque do povo, acho que falta isso na escola pra ser perfeita. Eu iria modificar a sala de informática. Já faz muitos anos que não troca nada lá. Tem muito computador que nem pega mais. Só funciona um ou outro computador, o resto tá tudo queimado, já faz tempo. (LEANDRO).

Melhoraria a sala do laboratório, porque agora é que está chegando algum material, mas até o ano passado era bem precária e a sala de informática. Eu acho que a sala de informática é uma reclamação de todo mundo. Porque tem monitor que está todo estourado, A gente pode usar, mas tem muitos quebrados. (RENATO).

Núbia também fala sobre a melhoria do laboratório para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. A aluna destaca que iria observar de perto a postura e atuação do professor em sala de aula, no sentido de cobrar o aproveitamento do tempo de

aula, a adoção de didáticas mais interessantes e estimulantes, além do trabalho com aulas mais práticas e com temas interessantes que estão presentes nas realidades dos jovens. Cabe destacar aqui que no tópico 5.1, Núbia falou que os professores são o que a escola tem de melhor, e ao final da entrevista, ela diz que em primeiro lugar mudaria o professor e prestaria mais atenção ao seu trabalho em sala de aula, demonstrando certo grau de insatisfação com relação à dedicação e compromisso de alguns professores.

Eu mudaria, acho que o professor. Eu entraria na sala de aula e começaria a prestar atenção no que o professor está fazendo dentro da sala de aula. Se ele está aproveitando bem a aula, se ele não tá. Eu acho que o professor poderia se empenhar mais. Muitas vezes você não tá afim, mas se a aula é boa você acaba ficando, entendeu? Poderia ter um bom laboratório pra estudar Química. Vamos aprender, mas aprender de forma diferente, não só ficar copiando matéria, vamos fazer uma aula prática, entendeu? Poderia ter mais isso na escola. Começaria a promover mais eventos, ouviria os alunos, procuraria sentar, conversar e ela (a diretora) não quer isso, não tem abertura, não tem diálogo Deveria ter mais coisas, mais espaço pra palestra, sei lá, vamos fazer coisas interessantes pra incentivar os alunos, trabalhar temas interessantes. (NÚBIA).

Solicitamos à Núbia que falasse sobre alguns temas interessantes e necessários para serem trabalhados na Escola E. A fala da jovem ficou um pouco extensa, mas acreditamos que todos os aspectos apontados são interessantes e importantes para serem mostrados:

É como eu falei pra você, a gente quer ouvir sobre profissões. E agente que ta no terceiro, tem vestibular, eles deviam focar mais nisso: palestra pra incentivar, falar de profissões. Deveria ter isso na escola, que muita escola tem. Pelo menos uma vez por mês, alguém vir falar sobre uma profissão, por que a gente fica muito indeciso. E eu acho que é papel da escola fazer isso. Existe também muita dúvidas, tipo, vamos falar sobre drogas, você não vai chegar assim, e perguntar pra qualquer pessoa. Gravidez na adolescência, assim, esses temas, sabe. As vezes eles abordam, mas abordam com uma certa censura. Eles tem uma censura pra falar com a gente. E a maioria das pessoas já tem essa censura em casa, esse tabu. Então, é por ter essa censura em casa, que na escola não deveria ter. Eu acho que aqui é o lugar de aprender, então, se vamos aprender, vamos aprender tudo. Que vai adiantar, eu não sei, então eu vou lá, eu engravidado, eu paro de estudar, entendeu? Então eu acho que tudo deveria ser discutido na escola. Pode ser assim, muitas vezes eu fiquei em dúvida e como eu não sabia onde tirar eu acabei errando. Será que se eu tivesse isso na escola eu teria errado? Então assim, informações verdadeiras, sem censura, sem vergonha de falar, de ser claro. (NÚBIA).

Os temas sugeridos por Núbia estão entre as principais preocupações de muitos pesquisadores que estudam sobre adolescência e juventude e são enfatizados por eles como sendo temas necessários e indispensáveis para trabalhar a formação integral do indivíduo. Núbia argumentou perfeitamente a respeito da relevância dos temas citados por ela, apontando que faz parte da função da escola perceber a necessidade e realizar projetos nas áreas de orientação para a escolha profissional, drogas e sexualidade, questões que afligem e fazem parte da vida dos jovens.

Lívia, assim como Núbia, percebe a necessidade de ter na escola mais atividades práticas, interessantes, ou seja, menos tradicionais. Na Escola C, apenas Lívia falou que faria mudanças nesse sentido:

A escola também não leva a gente pra palestra. Quase não tem palestra na escola, muito de vez em quando, levar em teatro assim. No questionário do Saresp veio perguntando quantas vezes a gente foi ao teatro, ao cinema, tudo, eu escrevia não, não, não. Por que nunca a escola leva a gente pra uma coisa assim mais diferente. Por que, tipo, os professores só dão aula pra gente dentro da sala, é sempre a mesma coisa. Na aula de Química é a única aula que a gente vai pro laboratório, é legal, a gente não fica só socado dentro da sala fazendo lição. Então eu faria isso. (LÍVIA).

Lívia não se referiu a mudanças nos aspectos físicos da escola. Porém, Beto e Léo, entre outras mudanças, realizariam melhorias no prédio e melhorias que garantissem a segurança dos alunos no interior da Escola C:

Eu arrumava tudo. Na parte dos alunos também, eles brigam a qualquer hora aqui. Já entrou gente aqui com arma e ninguém viu. Então, assim, essa parte de segurança precisaria mudar muito. (BETO).

Eu arrumava tudo por dentro, aqui dentro tá um pouco feio. Colocava mais segurança. (LÉO).

Giovana, além de reformar o prédio, iria “botar ordem e respeito”. Partimos assim, para a discussão das mudanças relacionadas aos aspectos relacionais destacadas pelos adolescentes das duas escolas.

Giovana, apontou que a falta de ordem e regras na escola, aliada à indisciplina e falta de respeito dos alunos com os professores, lhe causam dificuldades de concentração e de aprendizagem, bem como desestimulam os professores. Nesse sentido, a jovem atuaria com certa autoridade e firmeza no sentido de garantir a manutenção da disciplina entre os alunos:

Primeiro: Respeito. Xingou o professor: “Rua!”. Por que o professor não é palhaço de ninguém. Não adianta, o professor pode falar o que quiser, eu não vou responder, eu preciso dele. Às vezes professor já tá estressado e desconta. Professor não tem que descontar nada, a vida pessoal dele é do portão pra fora. Só que o aluno tem que ter respeito. Aí chega no final do ano e o professor culpa todo mundo “seus bagunceiros, essa sala é terrível”. Mas não é a sala. E ia ser o seguinte, né, escreveu não leu o pau comeu! Tem que ser assim, antigamente era assim. Meu pai mesmo fala: eu aprendi de tanta reguada que eu levei na cabeça. (GIOVANA).

Percebemos, na fala de Giovana, que se fosse a diretora, em nada trabalharia para transformar a realidade da escola, pois acaba reproduzindo o discurso e a mesma concepção de disciplina e indisciplina construída e mantida pela instituição. De acordo com Giovana, a melhor solução seria punir com a expulsão, os alunos que não têm interesse, que conversam, bagunçam e atrapalham as aulas. Núbia e Ricardo, alunos da Escola E, também tomariam a mesma atitude que Giovana:

Eu acho também que eles passam muito a mão na cabeça de aluno, sabe, eu mudaria isso. Tem vagabundo e eles passam a mão na cabeça. Eu acho assim, não quer nada com nada, não quer assistir aula, não fica atrapalhando, manda embora, porque acaba atrapalhando quem quer aprender. Então se eu fosse a diretora eu faria isso, sabe. Porque, deu nove horas, dez horas, às vezes você não tá mais afim, não adianta segurar. Às vezes é melhor você tá na sua casa, sabe. Então eu seria assim, deixaria o portão aberto, quer ir embora vai. Fica quem quer, se não quiser também, poderia ir. Vai da responsabilidade de cada um. (NÚBIA).

Se eu fosse o diretor eu mudaria era tudo. Qualquer palavrinha, se eu visse xingando, qualquer tipo de xingamento com o professor, “Sai da sala, toma três dias de suspensão!”. A escola não é rígida. Um xinga um colega do lado, o outro chuta o outro lá, eu uma coisa leva a outra, tem que cortar o mal pela raiz. Então assim, três dias de suspensão, e dependendo do grau, uma semana ou um mês de suspensão. Tem que ser assim, não tem que dar moleza pra vagabundo, desculpe a palavra, não tem que dar moleza pra vagabundo não. Nem vagabundo, nem vagabunda. (RICARDO).

Salles (2005) aponta que, de acordo com Leontiev (1978) e Vygotsky (1993), há um processo de apropriação da realidade pelo indivíduo de tal forma que o homem ao viver em sociedade apropria-se do social e o mundo exterior se torna interno, assim, ao apropriar-se das significações, historicamente produzidas, o indivíduo transforma-as de acordo com seu psiquismo individual. As significações subjetivadas tornam-se parte de seu pensar cotidiano.

Refletindo sobre a fala de Núbia, percebemos que em um primeiro momento, a adolescente sugere o trabalho com temas mais interessantes e didáticas menos tradicionais para estimularem os alunos a aprender de forma diferente. Logo em seguida, aponta que mandaria os não interessados embora da escola. Percebemos que, mesmo tentando modificar as práticas na escola, os adolescentes reproduzem os mesmos discursos da instituição, que apenas contribuem para a manutenção das mesmas práticas que foram tão criticadas por eles mesmos. Perrenoud, ao discutir sobre os sentidos construídos pelos alunos acerca da escola, aponta que desde muito pequenas, as crianças interiorizam e reproduzem as principais características desta instituição: o totalitarismo e sua relação utilitarista com o saber:

O que é que fazem as crianças de 3 ou 4 anos, ainda sem passado de alunos, quando os convidam para brincarem aos professores e alunos? uma das crianças assume o poder, põe os outros em fila e, de imediato, ralha-lhes porque eles não trabalham o suficiente e pune-os com uma má nota... (1995, p 18).

Esse discurso punitivo também pode ser observado na fala de Ricardo, citada acima. Ao falar sobre o que mudaria em sua “gestão”, o adolescente adota uma postura extremamente rígida, afirmando que a solução para manter o respeito na Escola E seria a “suspensão” de alunos de acordo com o nível de gravidade da “infração”, denominando estes alunos de “vagabundos” e “vagabundas”.

Por outro lado, Ricardo fala da implantação de atividades que favoreçam as diversas formas de expressão dos indivíduos e promovam a interação e a inclusão de todos, sem discriminação de qualquer tipo:

Eu implantaria, por mais que tenha escola da família, amigos da escola, eu implantaria na escola um grupo fixo de circo-teatro, para ter uma atividade para ser feita com todos os alunos, interagir todas as séries de todos os períodos. Então eu implantaria um circo-teatro que atingisse todos os alunos, sem discriminação de cor, de sexo, de opção sexual, de nada. O cara pode ser gay, a menina pode ser lésbica, pode não ser, pode ser branco, moreno, amarelo, rosa, preto, isso não influencia em nada, seria pra se divertir, pra passar uma tarde diferente. Não pra julgar a roupa que o cara ta usando, que a menina ta usando. Não estou ali pra julgar se a menina é bonita, se a menina é feia, se a menina é baixa, se a menina é alta, se é gorda ou magra, você tem que estar ali pra se doar, fazer uma coisa e gostar do que está fazendo, por que pra fazer uma coisa tem que gostar, se não, não adianta. E por aí vai. (RICARDO).

Leandro, que também afirmou que expulsaria muita gente da escola, entre alunos e professores, falou sobre a valorização das formas de expressão na escola:

Eu poderia ta errado, mas acho que seria melhor. Eu ia, no começo do ano, escolher uma carteira pra cada um dos alunos, então os alunos iriam ficar na carteira e poderiam escrever na mesa, escrever o que quisessem, desde que não ofendessem nenhum professor e nenhum aluno. Então no final do ano cada um ia limpar pro outro ano. Porque eu gosto de escrever na carteira, me expressar, é legal fazer isso, porque uma carteira toda branca, não dá nem gosto de sentar, gosto de deixar do meu jeito. Uma vez eu tava expressando minhas idéias e o diretor começou a encher meu saco tive que perder aula pra poder limpar. (LEANDRO).

Percebemos assim, que as percepções dos alunos acerca do que é necessário ser mudado na escola transitam entre a manutenção e a crítica aos antigos modelos de educação. Ao mesmo tempo em que valorizam punições para alunos desinteressados, pedem a mudança nas didáticas tradicionais, a valorização da liberdade da expressão, a implantação de projetos diversificados acerca de temáticas interessantes.

Ao conversarmos sobre os aspectos relativos ao ambiente escolar percebemos, nas falas dos adolescentes, o quanto a segurança física pode se configurar em um indicador de proteção na vida escolar dos adolescentes. Na Escola C, a falta de segurança foi destacada e enfatizada pelos adolescentes que afirmaram não se sentirem seguros em seu interior. Como já apontamos, a morte de um colega no interior da escola, no ano de 2007, a entrada de alunos com armas e drogas são fatores que influenciaram as percepções dos adolescentes, pois falaram sobre isso em vários pontos da entrevista.

Acreditamos que um ambiente no qual o indivíduo não se sinta seguro e se depare constantemente com pessoas e situações que lhes provoquem medo e insegurança, podem representar importantes indicadores de risco e interferir de forma negativa nos relacionamentos que possam vir a se constituir nesse ambiente. Esse dado nos remete a pensar em como esses sentimentos prejudicam a resolução dos conflitos relativos à tensão *Relacionamentos*, desfavorecendo a constituição de relacionamentos confiáveis que possam vir a se configurar enquanto possíveis fontes de apoio e suporte emocional. As falas dos adolescentes da Escola C nos mostraram que estes jovens contam mais com sua força interior, do que com o apoio e proteção da escola para navegar nos conflitos resultantes do medo e insegurança presentes no ambiente escolar.

A constituição de relacionamentos que possam transmitir confiança, respeito, segurança e apoio, possibilita ao indivíduo se sentir pertencente a um grupo, a pensar em interesses que vão além dos individuais e construir modelos de identificação, permitindo assim, que os indivíduos se sintam capazes de transitar na tensão denominada *Coesão* (Ungar

et al., 2007 apud Libório, 2008). No entanto, observamos que a Escola C não têm contribuído significativamente para acionar mecanismos de resiliência nos adolescentes entrevistados, mas que os adolescentes contam com recursos e forças disponíveis dentro de si próprios para encontrarem uma maneira de resolver as tensões que estão presentes no ambiente escolar.

Na Escola E, a preocupação com a segurança física por parte da escola foi marcante nas falas dos quatro adolescentes. O adolescente Ricardo, mesmo ao apontar alguns aspectos que considera negativos de toda essa preocupação com a segurança, como o excesso de grades e proteção nos muros, demonstra gostar e sentir-se bem na escola, chegando a falar que “a escola em si já é gostosa”.

Solicitamos aos adolescentes que se colocassem no lugar de diretor da escola e falassem sobre as mudanças que gostariam de fazer. Falaram sobre a necessidade de mudanças em praticamente toda a estrutura da escola, como reforma do prédio, investimento nos laboratórios, cobrança com relação ao compromisso dos professores em ensinar, entre outras, ou seja, aspectos que fariam da escola uma instituição protetiva em todos os sentidos. Ao falarem sobre o que realizariam na escola, os adolescentes destacavam aspectos que consideravam como falhas, descaso e / ou falta de compromisso com o ensino por parte dos profissionais. Em suas falas, foi possível identificar fatores importantes relacionados à forma como solucionariam conflitos e que, se fossem realmente trabalhados pela escola, estariam transformando essa instituição em um contexto significativo de proteção.

A escola não tem oferecido bases para que os alunos experienciem o poder de realizar mudanças e nem participar das decisões. No entanto, quando permitimos a eles, pelo menos por alguns minutos, se colocar na posição de quem detém o poder, percebemos que conseguem se movimentar com sucesso da tensão *Poder e controle* e pensar em várias formas para resolver problemas e promover mudanças. Os conflitos relativos à tensão *Coesão* estão relacionados aos da tensão *Poder e controle*, pois, ao se colocar no lugar do diretor, que é a figura que representa o poder na escola, os adolescentes falaram sobre ações direcionadas à melhoria de toda a escola, demonstrando assim, um senso de compromisso e responsabilidade com as necessidades da comunidade escolar.

O adolescente Ricardo, ao falar sobre a implantação de um grupo permanente de circo-teatro na escola, além de destacar a relevância das atividades culturais e extracurriculares na escola, enfatiza importância de oferecer oportunidade a todos os alunos. Os aspectos destacados na fala de Ricardo, relaciona-se à capacidade de caminhar com sucesso nas tensões *Aderência Cultural e Justiça Social*. E estão ligados ao favorecimento, por parte da escola, de oportunidades e possibilidades para profissionais e alunos vivenciarem

e valorizarem as diferenças, promovendo a conscientização com relação ao enfrentamento do preconceito e da opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo nos propusemos a compreender os sentidos atribuídos à vida escolar e aos processos de escolarização por adolescentes que possam estar submetidos a situações de risco, no sentido de analisar se a escola tem agido na vida desses adolescentes como um indicador de risco ou proteção e refletir sobre o papel da escola e da educação no processo de construção da resiliência em alunos sujeitos às situações de risco. Foram enfatizados os aspectos relacionados às experiências e relacionamentos vivenciados entre os adolescentes e os profissionais da escola, bem como entre eles e seus pares; suas percepções e sentimentos com relação ao seu rendimento escolar; as expectativas depositadas na escola e nos estudos relativamente aos seus projetos de vida e suas percepções acerca do ambiente escolar.

Já na primeira fase da pesquisa, percebemos que as palavras evocadas com maiores frequências pelos adolescentes, nos mostraram aspectos positivos e negativos relativamente aos relacionamentos, ao processo de ensino–aprendizagem, às perspectivas para o futuro e ao ambiente escolar, confirmando-nos assim, as questões mais relevantes que deveriam ser abordadas e aprofundadas na segunda fase. Tendo em vista as falas dos adolescentes, que nos revelaram as formas dinâmicas de vivenciar e dar sentido aos seus processos de escolarização, podemos considerar que a abordagem utilizada no quadro teórico acerca da maneira como entendemos a adolescência, bem como a forma como estamos entendendo a dinamicidade do que pode ser considerada, ou não, uma situação de risco, foram adequadas e nos possibilitaram compreender as instigantes situações vivenciadas por eles.

Foi possível compreender, assim como nos revelaram os autores citados no decorrer do texto, que os relacionamentos constituídos entre os adolescentes e os profissionais da escola e entre os adolescentes e seus colegas, são primordiais na constituição subjetiva dos adolescentes e, dependendo da forma como estas relações se estabelecem e são percebidas pelos adolescentes, podem configurar a escola em um espaço no qual risco e proteção estão situados em fronteiras muito tênues. Os adolescentes se queixaram de injustiça, desrespeito e incompreensão com relação às várias dificuldades citadas por eles, em particular os alunos da Escola C. Mas também, falaram sobre experiências extremamente positivas nas quais se encontraram em dificuldades e puderam contar com o apoio de professores e outros profissionais, e isso foi visto por nós nas duas escolas.

As relações entre pares ocupam lugar importante na vida escolar dos adolescentes que participaram da pesquisa e também podem fazer da escola um espaço de

proteção, quando se baseiam em união, companheirismo, solidariedade e suporte emocional, ou espaço de risco, quando estão baseadas no desrespeito, desconfiança, violência e preconceitos, desencadeando o medo e a insegurança entre os alunos. Observamos todos esses aspectos em seus depoimentos, no entanto, nos depoimentos dos adolescentes da Escola E, observamos mais aspectos de proteção, enquanto na Escola C, notamos uma maior presença de indicadores de risco, considerando que apontaram que não conseguem confiar nos colegas e que já sofreram e presenciaram experiências significativas de risco, como bullying e violência fatal.

Constatamos que o rendimento escolar está estreitamente relacionado às formas como se dão as relações entre os professores. Atitudes dos professores, suas formas de ensinar e se relacionar com os adolescentes foram destacadas por eles como sendo os principais fatores favorecedores de uma boa aprendizagem.

No que tange ao lugar ocupado pela escola nas expectativas e projetos de vida dos adolescentes, foi possível notar que, de maneira geral, os jovens acreditam que a função da escola é preparar o indivíduo para o futuro. Conseguir entrar para uma universidade, conseguir um bom emprego, constituir família, são aspectos que apareceram nas falas de praticamente todos os jovens. Como podemos observar, os jovens sonham com a possibilidade de um futuro melhor e contam com a escola para isso. No entanto, a escola não tem efetivamente favorecido nem estimulado essas possibilidades, pois os adolescentes se queixam de falta de oportunidades de participação dos alunos, de falta de compromisso por parte de alguns profissionais e do excesso de conteúdos destituídos de sentidos para suas vidas.

Problemas relacionados à destruição do prédio e à falta de segurança dos alunos foram destacados pelos adolescentes, particularmente na Escola C. Acreditamos que estes aspectos, associados à desconfiança e desrespeito presente nos relacionamentos entre professores e alunos e entre os próprios alunos podem constituir o espaço escolar em um ambiente com importantes indicadores de risco, que não favorece efetivamente a construção de processos de resiliência e dificulta aos adolescentes, a possibilidade de resolução de tensões e conflitos que possam surgir em sua trajetória escolar.

Foi possível perceber que a escola ainda não conta com recursos suficientes e adequados às necessidades específicas de todos os alunos, que possibilite a alguns deles transitarem com sucesso nas sete tensões, que quando solucionadas, mobilizam a construção de processos de resiliência. Percebemos que alguns deles buscam em instâncias externas à escola, recursos para resolverem problemas e enfrentarem as dificuldades que se apresentam

em seus caminhos. Conseguimos identificar aspectos relacionados às sete tensões elaboradas por Ungar et. al. (2007 apud Libório, 2008) no decorrer das discussões sobre os temas abordados nas falas dos jovens. Por meio das relações entre as tensões, conseguimos compreender que os adolescentes realizam tentativas diferenciadas para a resolução de problemas a partir de seus limites e experiências, o que nos confirma que não há evidências de que uma forma de resolver as tensões seja melhor que a outra e que cada jovem encontra formas únicas de obter sucesso da superação das tensões.

Acreditamos que foi possível conhecer as concepções dos adolescentes acerca da escola em que estudam, e com base nessas percepções, identificar aspectos que configuram a escola enquanto um espaço que apresenta indicadores de risco e proteção. Desse modo, não podemos afirmar que as escolas nas quais realizamos a pesquisa, têm agido enquanto risco ou proteção, pois estaríamos no mínimo, adotando uma posição reducionista e polarizadora sem levar em conta a dinamicidade dos conceitos. Mas podemos sim, apontar que transitam, que caminham entre o risco e proteção. Gostaríamos de ressaltar também, que apesar de termos realizado a pesquisa em duas escolas diferentes, o estudo não foi comparativo no sentido de apontar se uma é melhor ou pior que a outra, mas nosso interesse foi o de mostrar as percepções de adolescentes de diferentes contextos e como estas escolas tem agido em suas vidas.

As queixas apontadas pelos adolescentes referentes à: indisciplina na escola; falta de interesse dos colegas que acabam desestimulando também os professores; falta de estímulos e incentivo por parte da escola; ausência de escuta e compreensão por parte de alguns profissionais, bem como a ausência de oportunidades para participação dos alunos entre outros aspectos, provocou em nós vários questionamentos acerca de aspectos relacionados à praticas escolares, às formas como os processos educativos estão acontecendo no interior da escola. Acreditamos que existem vários fatores que interferem nessas práticas e processos, que poderiam ser aprofundados em futuras pesquisas, como: a grande falta de interesse dos alunos pelas aulas; sobre os motivos pelos quais os alunos driblam a segurança da escola, pulam os muros, escrevem nas paredes; sobre os fatores que fazem com que os adolescentes não se sintam pertencentes à escola, e não a vêem como um espaço seu, no qual pode encontrar apoio e proteção em momentos difíceis.

Dividimos com alguns estudiosos da área da resiliência, indicadores de risco e proteção, alguns questionamentos acerca do papel da escola e que foram reforçados com as reflexões provenientes dos resultados da presente pesquisa: Quais os fatores que poderiam contribuir para a formação integral do sujeito dentro de uma nova sociedade, na

qual as desigualdades estão tão visíveis? Será que a formação do professor poderia contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, que forme alunos fortalecidos, possibilitando assim, a construção de processos de resiliência em seus alunos?

Certamente não temos respostas prontas para estas e nem para muitas outras questões que nos são colocadas quando paramos para refletir a respeito de uma escola e uma educação melhor. No entanto, essas reflexões são necessárias e nos encaminham para pensar em possibilidades de mudanças no ambiente escolar e a educação de uma forma geral. Mudanças que possibilitem professores e alunos a responder positivamente às situações cotidianas, por mais adversas que possam parecer. Acreditamos que o adolescente está em construção e reconstrução a partir das relações que estabelece na sociedade. Desse modo, o professor também é uma pessoa que produz e é produzida pelas relações, pela cultura e pela história, assim como qualquer outro indivíduo que ocupa um lugar no mundo, não cabendo a nós pesquisadores em educação, procurar “culpados” para os problemas enfrentados cotidianamente na escola.

Intensifica-se cada vez mais a discussão sobre a necessidade dos sistemas educacionais e processos de formação inicial e contínua, desenvolverem estratégias de ensino, atividades e experiências que tornem os indivíduos menos vulneráveis e mais fortes para enfrentarem as difíceis situações que a vida os apresenta. Este é um desafio que se coloca a todas as instituições de formação em todos os níveis de ensino.

A resiliência, como já foi apontado anteriormente, é um conceito da área da psicologia que vem ganhando espaço e adquirindo um significado especial nas pesquisas em educação voltadas para a formação de crianças e adolescentes que vivem adversidades, ou seja, expostos a situações extremamente estressoras e de risco para seu desenvolvimento, bem como na formação de professores para atuar diante dessas situações. Uma educação voltada para essa realidade poderá promover processos fortalecedores nos indivíduos submetidos a situações de riscos, permitindo-lhes serem pessoas ativas na transformação do contexto em que vivem. Neste sentido, é preciso que sejam revistos os métodos, os processos de ensino-aprendizagem, repensar atitudes e o envolvimento dos sujeitos, bem como as políticas educacionais e de formação de educadores. É preciso levar as pessoas a pensar, a refletir, a questionar e a questionar-se e não a responder a perguntas colocadas pelos outros, ou seja, reproduzir o que já está posto.

Acreditamos ser necessária uma nova maneira de enxergar a pessoa e a educação. Uma nova dinâmica, na qual professores e alunos poderiam discutir e refletir sobre o mundo em que vivem com sua riqueza e sua miséria, seus êxitos e fracassos, as suas vitórias

e derrotas, sua esperança e seu desespero, levando para as salas de aula, interdisciplinarmente, as grandes preocupações que atualmente afligem a humanidade, como o desemprego, a pobreza, a violência, insegurança e todas as formas de injustiças e exclusão social. É preciso inserir as pessoas em situações reais, concretas, que os façam refletir sobre seu lugar no mundo e a participar da construção de uma sociedade mais justa.

Com base nos resultados das entrevistas, podemos afirmar que a forma como estão se estabelecendo as relações no interior da escola precisam ser problematizadas, de forma a permitir que a escola se torne cada vez mais um espaço fortalecedor e protetor para todas as pessoas pertencentes a ele, um espaço aberto ao diálogo e à solução de problemas vividos por todos, um espaço aberto à problematização e valorização das diferenças, enfim, uma escola inclusiva.

A sociedade tem mudado aceleradamente e estas mudanças vêm alterando significativamente o modo de vida e a convivência humana. Nesse contexto em que exercemos o ensino a cada dia surgem novas exigências. Os sistemas educacionais ainda não dispõem de uma capacidade de reação para atender a tantas demandas e desafios que surgem a cada dia, principalmente na área social.

Neste sentido, frente à exigência de novas responsabilidades, os professores se deparam com vários tipos de problemas e situações que não conseguem resolver. Exigência esta feita por uma sociedade e por um sistema que não lhes fornece meios adequados para lidar com estas situações. A solução dos problemas sociais não acontece em curto prazo e de forma linear. Os acontecimentos são, muitas vezes, imprevisíveis e provocam reações de desequilíbrio e exigem novas adaptações. Assim, quanto maior o desafio, maior a necessidade de desenvolver novas habilidades como capacidade de adaptação, inovação, criação e flexibilidade diante das dificuldades e do desconhecido.

Acreditamos que a formação do professor deve permitir uma melhor adequação às novas exigências do ensino, acionando assim, processos de resiliência nestes profissionais para que a escola possa se tornar mais protetiva, formando crianças e jovens preparados para enfrentarem, da melhor maneira possível, as situações de adversidades.

Segundo Castro (2001) é urgente a necessidade, por parte das instituições formadoras de professores, de preparar novos docentes a fim de torná-los mais fortalecidos diante das situações desafiadoras da vida pessoal e profissional na sociedade contemporânea. A autora aponta que qualquer grupo social, especialmente a instituição de ensino, deve mobilizar os conhecimentos e as competências de seus membros para realizar os seus objetivos e enfrentar os desafios cotidianos. Os docentes, frequentemente, encontram-se

desarmados em face das tarefas e situações rotineiras da prática pedagógica e, muitas vezes, não conseguem resolver conflitos e tensões resultantes dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Dessa forma, precisam estar atentos às condições pessoais e relacionais impostas pelo contexto, basicamente dinâmico e inteiramente humano em que atuam.

Os professores enfrentam diariamente uma gama de situações que lhes exigem constantes movimentos de busca para a solução de possíveis problemas desse cotidiano. Além disso, procuram determinadas habilidades que lhes facilitem conviver com tantas adversidades e, para que estes profissionais consigam alcançar certa habilidade para solucionar as tensões geradas nesse ambiente problemático, bem como aprender a lidar com ele, é necessário possibilitar também nos professores a construção de mecanismos de resiliência. Neste sentido, as instituições que formam professores, tanto os que estão iniciando a carreira quanto os que já atuam há algum tempo, devem converter o conhecimento acadêmico em algo significativo e produtivo, capaz de auxiliar os docentes a lidar com a incerteza, com a ambigüidade e com a imperscrutabilidade das diferentes situações educativas, com maior probabilidade de sucesso e maior capacidade de resiliência.

Consideramos a atividade educativa do ponto de vista da formação de seres humanos, pois a tarefa do educador reveste-se de uma enorme importância em nível da subjetividade. Ele próprio influencia na construção do conhecimento e na constituição subjetiva dos alunos. Logo o fortalecimento da capacidade de resiliência dos professores, permite-lhes responder aos desafios situados na sua realidade, encorajando-os a viver a experiência humana de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC C. A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. In: GUIMELLI, C. H. **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé. Tradução de: J. C. Abric. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique, 1994.

AGUIAR, W. M. J., BOCK, A. M. B. e OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B., GONÇALVES, M. G. M e FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo, Cortez, 2001, p 163-178).

BICEGLIA, I. L. **Representações sociais de profissionais da Educação Física sobre a Psicologia aplicada ao esporte**. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2007. (Dissertação de Mestrado).

BOGDAN, R e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. M. J. Alvarez, S. B dos Santos e T. M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994).

CALIL, M. I. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, S. **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMARGO, L. S. **A violência sexual na perspectiva de professoras da rede municipal de Presidente Prudente**. Relatório final de pesquisa da iniciação científica – PIBIC/CNPq. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Texto digitado.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. In: Juventude, Educação e Sociedade. Revista Movimento. Niterói/RJ: n.1, p 11- 27, maio de 2000.

CASTRO, M.A.C.D. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In TAVARES, J. (org.), **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez. 2001, p 115 – 128.

COLE, M., COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Trad. Magda França Lopes – 4 ed; Porto Alegre: Artmed, 2003.

COWAN, P. A., COWAN, C. P. & SCHULZ, M. S. Thinking about risk and resilience in families. In HETHERINGTON, E. M., BLECHMAN, E. A. (Eds.), **Stress, coping and resiliency in children and families**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p 1-38 1996.

DE ANTONI, C., BARONI, L. R., KOLLER, S. H. Violência e pobreza: um estudo sobre vulnerabilidade e resiliência familiar. In DELL'AGLIO, D. D., KOLLER, S. H., YUNES, M. A. M. **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2006.

DELL'AGLIO, D. D., KOLLER, S. H., YUNES, M. A. M. **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2006.

DELL'AGLIO, D. D., LIBÓRIO, R. M. C., YUNES, M. A. M. **A escola como contexto de desenvolvimento: risco ou proteção?** _Anais (eletrônicos) do VII CONPE (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educação) Curitiba/PR ; 2005.

DI GIORGI, C. **Uma outra escola é possível!** Uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leituras no Brasil, 2004, v 1.

EVOC. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**, versão 5: manual. provence, Apostila, 2002.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas/SP: Verus Editora, 2005.

FEFFERMANN, M. **A criminalização da juventude: qual o papel da educação?** Texto elaborado para palestra no Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos – 2007: Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP. Texto digitado.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio: O dicionário do século XXI**. São Paulo, Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor: reflexos na sua formação e atuação**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2004.

GARNICA, A. V. M. **Algumas notas sobre a pesquisa qualitativa e a fenomenologia**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

GONÇALVES, M. G. M. **Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens**. In: OZELLA, S. **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOLLER, S.H.; et al. **Juventude Brasileira: Comportamento de risco, Fatores de risco e de Proteção**. Relatório Técnico da Pesquisa apresentado ao Banco Mundial, UFRGS, 2005.

LEITE, Y.U.F., DI GIORGI, C. **Saberes docentes de um novo tipo de formação profissional do professor**: alguns apontamentos. Revista Educação: UESM. Santa Maria. V 29, n 2, p 135 – 145.

LIBÓRIO, R. M C. **Desvendando vozes silenciadas**: adolescentes em situação de exploração sexual. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2003. (Tese de Doutorado).

LIBÓRIO, R. M. C. **Comportamentos e fatores de risco e proteção na adolescência e juventude de Presidente Prudente e Belo Horizonte**. Relatório Parcial de Pesquisa apresentado à FAPESP (não publicado) Pres.Prudente, SP, 2007.

LIBÓRIO, R.M.C. **Adolescentes e jovens em situação de risco**: estudo de metodologias de pesquisa e programas de intervenção em resiliência, fatores de risco ou proteção. Projeto de Pós-doutorado. Presidente Prudente, 2007a.

LIBÓRIO, R.M.C. **Negociando resiliência**: processos protetivos de adolescentes em contextos potenciais de risco. Projeto de Pesquisa não-publicado, 2008.

LIBÓRIO, R. M. C, CASTRO, B. M, COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In DELL'AGLIO,D.D, KOLLER, S.H, YUNES, M.A.M. **Resiliência e Psicologia Positiva**: Interfaces do Risco à Proteção. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2006.

LIBÓRIO, R. M. C., CAMARGO, L. S., SANTOS, R. C. F., SANTOS, R. B. Saberes de profissionais de educação sobre abuso e exploração sexual: contribuições para políticas educacionais. In: LEAL, M. L. P., LEAL, M. F. P., LIBÓRIO, R. M. **Tráfico de pessoas e violência sexual**. Brasília, Violes: 2007.

LUDCKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, J.G.C. O (velho e bom) caderno de campo. São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.n-a-u.org/Magnanicadernodecampo.html>. Acesso em: 26 jan. 2009.

MASTEN, A.S., GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In LAHEY, B. B. & KAZDIN, A.E (Eds.), **Advances in clinical child psychology**. New York: Plenum Press, 1985, Vol. 8; pp.1-52.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas. 2004

MARRIEL, L. C. et al. **Violência escolar e auto-estima de adolescentes**. Cadernos de Pesquisa, v 36, n. 127, p. 35 – 50. jan/abr, 2006.

MARTINEZ, A. M. **Trabajo infantil y subjetividad**: una perspectiva necesaria. Revista Estudos em Psicologia, 2001, 6(2), 235 – 244.

MORAIS, N.A. & KOLLER, S.H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In Koller S.H (Ed.), **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MORIN, E. **Meus demônios**. 3 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OZELLA, S. **Adolescências Construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva. In: CONTINI, M. L. J., KOLLER, S. H., BARROS, M. N. S. **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília, CFP, p 16-24, 2002.

PALÁCIOS, J. Introdução à Psicologia Evolutiva: História, conceitos básicos e metodologia. In COLL, C; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PALUDO, S.& KOLLER,S.H. Inserção Ecológica no espaço da rua. Em: KOLLER, S.H. (Ed.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995.

POLETTTO, M. e KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In DELL'AGLIO,D.D, KOLLER, S.H, YUNES, M.A.M. **Resiliência e Psicologia Positiva**: Interfaces do Risco à Proteção. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2006.

PORTELA, G.L. **Abordagens teórico-metodológicas**. Universidade Estadual de Feira de Santana - Departamento de Letras e Artes. Bahia: 2004. Texto digitado.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RUTTER, M.. **Psychosocial resilience and protective mechanisms**. American Journal of Orthopsychiatry, 57(3), 316-331, 1987.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. de **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALLES. L. M. F. **Infância e Adolescência na sociedade contemporânea**: alguns apontamentos. Revista Estudos de Psicologia: Campinas, p 33 – 41, janeiro – março / 2005.

_____. L. M. F. **A representação social do adolescente e da adolescência**: um estudo em escolas públicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p 25 – 33, ago. 1995.

SANTOS, M. J. P. Adolescentes Negros: o significado da escolha do parceiro afetivo e sexual. In: OZELLA, S. **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação – LDB**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SPÓSITO, M. Estudos sobre juventude e educação. **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, Número especial, n. 5-6, p. 37 – 54, 1997.

SUDBRACK, M. F. O., DALBOSCO, C. **Escola como contexto de proteção**: refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas. Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente: maio, 2005. disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200082&script=sci_arttext. Acesso em 10 de outubro de 2008.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRADINI, R. C. A. R. **Entrevista reflexiva: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002, 87 p. (Série Pesquisa em Educação).

TARDIF, M., RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem no magistério.** Educação e Sociedade, ano XXI, n 73, dez/2000.

TAVARES, J. A Resiliência na Sociedade Emergente. In TAVARES, J. (org). **Resiliência e Educação.** São Paulo: Cortez. 2001, p 13-42.

TAVARES. J. (org). **Resiliência e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, L. C. Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In: OZELLA, S. **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 3 ed. São Paulo: Editora Polis, 1982.

TORRES, T. L. M. **Trajetórias afetivo-sexuais entre jovens do ensino médio: implicações dos sentidos de amor e maternidade.** Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2007. (Dissertação de Mestrado).

UNGAR, M. **Qualitative Contributions to resilience research.** Qualitative Social Work, vol 2 (1) 85-102, 2003.

UNGAR, M., BROWN, M., LIEBENBERG, L., OTHMAN, R , KWONG,W.M., ARMSTRONG, M., GILGUN, J. **Unique Pathways to resilience across cultures.** Adolescence, vol 42, no 166, 2007.

YUNES, M.A.M., SZYMANSKY, H. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In TAVARES, J. (Ed.), **Resiliência e educação.** São Paulo: Cortez. 2001, p 13-42.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Escola: Risco ou Proteção? A perspectiva de adolescentes de Presidente Prudente”

Pesquisadora: Luciene dos Santos Camargo

Programa de Pós - Graduação em Educação – Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade compreender os sentidos atribuídos à vida escolar e processos de escolarização por adolescentes de escolas públicas de Presidente Prudente, no sentido de analisar se a escola tem agido na vida desses adolescentes como um indicador de risco ou proteção.
2. Participantes da pesquisa: Aproximadamente 700 jovens de 8ª séries ao 3º ano do Ensino Médio, regularmente matriculados em escolas estaduais de Presidente Prudente.
3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar desse estudo você responderá a um pequeno questionário contendo apenas 5 questões, no qual informará dados como seu sexo, idade, cor e série (questões 1, 2, 3 e 4) e responderá a uma questão sobre a escola (questão 5). A pesquisa será na escola, em horário de aula. O tempo para responder ao questionário será de, no máximo, 10 minutos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o questionário corretamente, especialmente a questão número 5, para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone 3229-5335 (ramal 5529), com a orientadora do projeto, Dra Renata M. C. Libório ou com a mestrandia Luciene dos S. Camargo. Você poderá também obter maiores informações com a coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da FCT UNESP, profa Dra Maria de Lourdes Corradi Custódio da Silva, no telefone 3229 5355, ramais 26 ou 27.
4. Sobre o questionário: O dia para a aplicação dos questionários será marcado com antecedência, com a direção da escola e com o professor (a) que estiver na sala. Será pedido que você responda cinco questões, sendo 4 para informar seus dados pessoais e 1 para que escreva sobre a escola.
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, podendo talvez mobilizar alguns sentimentos desagradáveis, visto a temática tratada. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, os questionários serão identificadas com um código e não com seu nome. Somente a pesquisadora e orientadora terão conhecimento dos dados.
7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas às vivências escolares dos jovens e suas perspectivas com relação à escola em que estudam. No futuro esta pesquisa poderá contribuir para que o lugar da escola seja repensado no sentido de melhorar a qualidade de vida dos alunos, configurando-se como uma rede de apoio às crianças e aos adolescentes submetidos a situações de risco.
8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Local e data

Assinatura do Participante

Luciene dos Santos Camargo – Pesquisadora

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Escola: Risco ou proteção? A perspectiva de adolescentes de Presidente Prudente”

Pesquisadora: Luciene dos Santos Camargo

Programa de Pós - Graduação em Educação – Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP

1. Natureza da pesquisa: Você está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender os sentidos atribuídos à vida escolar e processos de escolarização por adolescentes de escolas públicas de Presidente Prudente, no sentido de analisar se a escola tem agido na vida desses adolescentes como um indicador de risco ou proteção;
2. Participantes da pesquisa: 8 adolescentes de 8ª série do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, que freqüentam escolas públicas estaduais de Presidente Prudente;
3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar desse estudo, você permitirá que a pesquisadora lhe faça uma entrevista, que será realizada na escola onde estuda, em horário de aula previamente combinado e com a autorização da direção da escola. Você terá um ou dois encontros com a pesquisadora de forma a poderem conversar verbalmente a partir de um roteiro de perguntas que serão referentes a aspectos de sua trajetória escolar e de sua relação com a equipe escolar e com seus colegas. Como se trata de um tema que poderá gerar alguns sentimentos desconfortáveis será oferecido, no início e ao final da entrevista um espaço para você falar livremente sobre o que quiser. Você terá liberdade de se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos telefones 3229-5388 (ramal 5529), com a pesquisadora responsável, Luciene dos Santos Camargo, ou com a orientadora da pesquisa, Dra Renata M. C. Libório. Você poderá também obter maiores informações com a coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da FCT UNESP, profa Dra Maria de Lourdes Corradi Custódio da Silva, no telefone 3229 5355, ramais 26 ou 27.
4. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais, ou seja, você não será identificado. As gravações serão identificadas com um código e não com o seu nome. Somente a pesquisadora e orientadora terão conhecimento dos dados. Nenhum membro da escola terá conhecimento do conteúdo conversado com seu filho.
6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo venha a nos trazer informações importantes sobre as questões relativas às vivências escolares dos jovens e suas perspectivas com relação à escola em que estudam. No futuro esta pesquisa poderá contribuir para que o lugar da escola seja repensado no sentido de melhorar a qualidade de vida dos alunos, configurando-se como uma rede de apoio às crianças e aos adolescentes submetidos a situações de risco.
7. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação nesta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Local e data: _____

Assinatura do adolescente

Mestranda Luciene dos Santos Camargo - Pesquisadora

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Escola: Risco ou proteção? A perspectiva de adolescentes de Presidente Prudente”

Pesquisadora: Luciene dos Santos Camargo

Programa de Pós - Graduação em Educação – Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP

8. Natureza da pesquisa: Seu filho está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender os sentidos atribuídos à vida escolar e processos de escolarização por adolescentes de escolas públicas de Presidente Prudente, no sentido de analisar se a escola tem agido na vida desses adolescentes como um indicador de risco ou proteção;
9. Participantes da pesquisa: 8 adolescentes de 8ª série do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, que freqüentam escolas públicas estaduais de Presidente Prudente;
10. Envolvimento na pesquisa: Ao participar desse estudo, seu filho permitirá que a pesquisadora lhe faça uma entrevista, que será realizada na escola onde estuda, em horário de aula previamente combinado e com a autorização da direção da escola. Seu filho terá um ou dois encontros com a pesquisadora de forma a poderem conversar verbalmente a partir de um roteiro de perguntas que serão referentes a aspectos de sua trajetória escolar e de sua relação com a equipe escolar e com seus colegas. Como se trata de um tema que poderá gerar alguns sentimentos desconfortáveis será oferecido, no início e ao final da entrevista um espaço para seu filho falar livremente sobre o que quiser. Os adolescentes terão liberdade de se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos telefones 3229-5388 (ramal 5529), com a pesquisadora responsável, Luciene dos Santos Camargo, ou com a orientadora da pesquisa, Dra Renata M. C. Libório. Você poderá também obter maiores informações com a coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da FCT UNESP, profa Dra Maria de Lourdes Corradi Custódio da Silva, no telefone 3229 5355, ramais 26 ou 27.
11. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade de seu filho.
12. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais, ou seja, você e seu filho não serão identificados. As gravações serão identificadas com um código e não com o nome de seu filho. Somente a pesquisadora e orientadora terão conhecimento dos dados. Nenhum membro da escola terá conhecimento do conteúdo conversado com seu filho.
13. Benefícios: ao participar desta pesquisa você e / ou seu filho não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo poderá nos trazer informações importantes sobre as questões relativas às vivências escolares dos jovens e suas perspectivas com relação à escola em que estudam. No futuro esta pesquisa poderá contribuir para que o lugar da escola seja repensado no sentido de melhorar a qualidade de vida dos alunos, configurando-se como uma rede de apoio às crianças e aos adolescentes submetidos a situações de risco.
14. Pagamento: Você e seu filho não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação nesta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho a participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Local e data: _____

Assinatura do pai / mãe / responsável pelo adolescente

Mestranda Luciene dos Santos Camargo - Pesquisadora

APÊNDICE D

Questionário sobre a pesquisa: “*Escola: Risco ou Proteção? A perspectiva de adolescentes de Presidente Prudente*”

Pesquisadora: Luciene dos Santos Camargo

Orientadora: Dra Renata Maria Coimbra Libório

Instituição: Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP

Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado

Data: _____ Escola: _____

Nome: _____

1: Sexo: () a. masculino () b. feminino

2: Idade: _____

3: Série: _____

4: Cor: () a. Branca () b. Negra () c. Parda () d. Amarela () e. Indígena

5: Responda rapidamente a seguinte questão: *Quais são as 5 palavras (expressões, idéias, sentimentos) que lhe vem à cabeça quando você pensa na SUA ESCOLA?*

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE E

ROTEIRO DE QUESTÕES COM OS ADOLESCENTES – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1) Sobre possíveis dificuldades que tenham enfrentado na escola

- Que tipo de coisas são mais difíceis para você enfrentar aqui na sua escola?
- Essas dificuldades são enfrentadas por outros colegas seus aqui na escola?
- Você acha que algum grupo de pessoas aqui é tratado injustamente?
- O que você faz quando se depara com dificuldades aqui na escola?
- Me fale de um ou mais desafios/dificuldades que você teve aqui e como você superou esse desafio?
- Você já precisou de algum tipo de apoio aqui na escola? Você encontrou esse apoio? De onde veio esse apoio?
- Você se sente seguro e protegido aqui ? De onde vem esta proteção?
- Você já se sentiu, ou se sente, pressionado aqui na escola? De onde essa pressão vem?
- Você acredita que a sua opinião, seus interesses, seu ponto de vista e de seus colegas são respeitados na escola?

2) Relacionamento com os profissionais da escola

- Fale sobre o seu relacionamento com os profissionais da escola;
- Você sente que pode confiar neles?
- Fale sobre alguma experiência positiva que marcou sua vida aqui na escola;
- Fale sobre alguma experiência negativa que marcou sua vida aqui na escola;

3) Relacionamento com colegas/amigos

- Fale sobre o seu relacionamento com seus colegas?
- Você sente que pode confiar nos seus colegas?
- Fale sobre coisas positivas e negativas sobre seu relacionamento com seus amigos.

4) Percepções e sentimentos com relação ao aprendizado/rendimento escolar.

- Como você vê seu rendimento na escola?
- Você vai bem na escola? Porque?
- No seu ponto de vista, o que te ajuda a ir bem?
- No seu ponto de vista, o que faz você ir mal?

5) Expectativas para o futuro

- Porque você estuda?
- Para que serve a escola?

6) Referências ao ambiente escolar

- O que sua escola tem de mais bonito? Pq?
- O que sua escola tem de mais feio? Pq?
- O que a escola tem de melhor? Pq?
- O que a escola tem de pior? Pq?
- Se você fosse o diretor de sua escola, o que mudaria nela? Pq?

Para finalizar

Como aluno (a) o quais as piores coisas que poderiam acontecer na escola?

Como aluno (a) o quais as melhores coisas que poderiam acontecer na escola?

Há alguma coisa que vc queira me contar a mais, que a gente ainda não tenha falado?