

SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS POR ADOLESCENTES ACERCA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Meanings constructed by adolescents about the process of schooling

Significados construídos por adolescentes sobre el proceso de escolarización

Ramon Cerqueira Gomes
Andrea Sandoval Padovani
Maria Virgínia Machado Dazzani
Marilena Ristum

Universidade Federal da Bahia

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo compreender quais os significados acerca do processo de escolarização, construídos por dois adolescentes de uma instituição federal de ensino profissionalizante do interior da Bahia. Este estudo teve como fundamento a Psicologia histórico-cultural, utilizando como fios condutores os conceitos de adolescência e educação. Foi utilizada a técnica da entrevista narrativa, na qual se solicitou que os dois participantes relatassem as memórias relacionadas à trajetória escolar desde quando entraram na educação infantil até o momento presente. A análise dos dados transcorreu a partir da construção de áreas temáticas e categorias pautadas no discurso dos participantes e com vistas a atender aos objetivos desta pesquisa. Os resultados indicaram que os significados do processo de escolarização estão relacionados a: I) significados construídos acerca da escolarização como promotora da socialização e da concepção de si, e II) significados construídos acerca das relações estabelecidas nesses espaços. A construção da identidade e da socialização e a relevância das relações interpessoais no contexto escolar, tanto com professores, quanto com pares, apareceram em momentos da trajetória escolar, ora como protetoras, ora como fatores de risco para a trajetória acadêmica. A compreensão dos significados construídos por estes adolescentes acerca do processo de escolarização contribui para a identificação dos aspectos da experiência escolar que são relevantes para a trajetória acadêmica.

Palavras-chave: adolescentes; processo de escolarização; significados; narrativas.

Abstract

This research aimed to understand the meanings about the schooling process, built by two teenagers from a federal institution of vocational education in the interior of Bahia. The theory that justified this study was the Historical-Cultural Psychology, using the concepts of adolescence and education. It was used the technique of narrative interview, in which it was required two participants recount the memories related to the school life since they entered in kindergarten until the present. To data analysis it were constructed thematic areas and categories based on the discourse of the participants. The results indicated that the meanings of the educational process are related to I) the constructed meanings about education while promoting socialization and the self-concept, and II) the meaning built on the relationships established in these spaces. The construction of identity and socialization and the importance of interpersonal relationships in the school context both with teachers and with peers, they appeared in moments of school life, sometimes as protective, sometimes as risk factors for academic trajectory. The comprehension of the meanings constructed by these adolescents about the schooling process can help to identify which aspects of the school experience are significant for academic trajectory.

Keywords: teens; schooling process; meanings; narratives.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo comprender los significados sobre el proceso de escolarización de dos adolescentes de una institución federal de la formación profesional en el interior de Bahía. Lo estudio fue apoyado en la Psicología Histórico-Cultural, con los conceptos de la adolescencia y la educación. Ha sido utilizada la técnica de la entrevista narrativa, en la que los participantes relatan de las memorias relacionadas con la vida escolar, desde lo momento en que entraron en el jardín de infantes hasta el presente. La análisis

de los datos se ha apoyado en la construcción de áreas temáticas y categorías guiadas por el discurso de los participantes. Los resultados indicaron que los significados del proceso educativo son relacionados con I) significados construidos sobre la educación como fomentadora de la socialización y del auto concepto, y II) significados construidos sobre las relaciones que se establecen en estos espacios. La construcción de la identidad y de la socialización y la importancia de las relaciones interpersonales en el contexto escolar, tanto con los profesores como con sus compañeros, han aparecido en los momentos de la vida escolar, a veces como protector, a veces como factores de riesgo para la trayectoria académica. Entender los significados construidos por estos adolescentes sobre el proceso de escolarización puede ayudar a identificar qué aspectos de la experiencia de la escuela son importantes para la trayectoria académica.

Palabras-clave: adolescentes; procesos de escolarización; significados; narrativas.

A escola, como um palco de vivência da adolescência, revela-se como espaço social relevante. No entanto, se por um lado, uma maior escolaridade associa-se à melhoria da renda e da saúde, ao aumento do nível de empregabilidade das pessoas e à diminuição à propensão ao crime (Menezes-Filho, 2007), por outro, experiências acadêmicas fracassadas se configuram como fator de risco social (Barros, Mendonça & Santos, 2001). A vida acadêmica apresenta-se, desse modo, como aspecto significativo na história do desenvolvimento do indivíduo, sendo de suma importância a investigação dos significados construídos acerca da escolarização que indicam facilitação ou risco para a trajetória acadêmica. Neste estudo, os estudantes são concebidos como atores e agentes reflexivos de suas próprias histórias na passagem pela escola.

O ensino médio é o período da educação formal no qual, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), deveriam estar inseridos os adolescentes brasileiros. As Instituições Federais de Educação (IFE) totalizam, atualmente, 38 institutos federais e 442 *campi* em todo o Brasil. Conforme a lei n. 11.892, de 2008, que criou os IFE, 50% das vagas oferecidas ao público devem ser oriundas de educação profissional técnica integrada e educação de jovens e adultos (EJA), ambos correspondentes ao ensino médio. Isso sinaliza a amplitude da ação dos institutos no território nacional, com adolescentes e com adultos jovens. Além disso, um dos objetivos dos institutos federais é fornecer ensino médio prioritariamente na forma de cursos integrados (Lei 11.892, Art. 7º, I). Esses cursos devem, de acordo com o decreto n. 5154, de 23/07/2004, ampliar sua carga horária total visando aliar a formação geral e a profissional. Isso resulta, na prática, em muitos institutos, na permanência do estudante em mais de um turno na instituição (tempo integral), sendo esse o caso do *campus* de uma cidade do interior da Bahia, escolhido para fazer parte deste estudo.

As pesquisas qualitativas acerca de como os adolescentes compreendem os vários aspectos que participam de sua escolarização ainda são escassas (Checchia, 2010). Embora haja uma profusão de pesquisas em Educação e Psicologia sobre a escolarização de crianças, abordagens que enfatizem a perspectiva do adolescente são raras nos estudos que investigam as transições desenvolvidas na escola (Tilleczek & Ferguson, 2007; Gomes, 2014).

Embora o ensino técnico profissionalizante esteja em franca expansão em todo o território nacional, são escassos os estudos sobre as significações construídas por estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Gomes, 2014). Esta pesquisa teve o intuito de ouvir esses adolescentes, buscando compreender os significados construídos sobre o processo de escolarização, em suas trajetórias escolares, desde a infância até o ingresso na educação profissional. Os dados utilizados foram oriundos da pesquisa de dissertação de mestrado de Gomes (2014), na qual os participantes foram convidados a fornecer narrativas acerca de suas histórias de escolarização. Naquela pesquisa, o autor estava interessado nas significações construídas por adolescentes acerca da participação dos pais na vida acadêmica. Os participantes narraram aspectos variados de suas experiências na escola para além da participação dos pais nos assuntos acadêmicos. Neste artigo, o foco está nas significações elaboradas pelos adolescentes em suas narrativas acerca do processo de escolarização.

A adolescência como construção histórica

O conceito de adolescência, apresentado por Rousseau no século XVIII, estava associado a “ideias de revolução, paixão e primitividade” (Calil, 2003, p.144). A adolescência era por ele definida como um

“segundo nascimento”, uma fase determinada como um estado específico, relacionada a crises identitárias e ambiguidades.

O presente estudo, no entanto, pauta-se em uma perspectiva de adolescência que se contrapõe a visões estereotipadas, naturalizantes ou biologizantes da adolescência, pois adota uma visão de que a adolescência é uma construção social e histórica, cujos significados são determinados pela cultura e contexto social que mediam as relações sociais e que, portanto, são referências para a constituição dos sujeitos que vivenciam essa realidade (Calil, 2003).

Nessa perspectiva, Vigotski (1931/2006) faz referência a três leis que regem o processo do desenvolvimento humano: a primeira é a lei da transição das formas e modos de comportamento naturais, imediatos e espontâneos para os mediados e artificiais, regulando o desenvolvimento e estruturando as funções psíquicas superiores; a segunda refere-se às convergências das formas sociais e coletivas em modo de adaptação individual; e a terceira, que se relaciona com a segunda, é a apropriação dos comportamentos sociais e coletivos que perdem os traços de operação externa, ao converterem-se em forma individual de comportamento, tornando-se operação interna, chamada de internalização.

O conceito de internalização é explicado por Vigotski (1934/2011) como um processo de desenvolvimento e aprendizagem, no qual a reconstrução da atividade psicológica está pautada na operação com signos e na incorporação da cultura, e as funções humanas, como pensamento, linguagem, habilidades, existem no nível social, cultural, interativo (interpsicológico) e, ao serem internalizadas, passam ao nível individual, interior (intrapicológico), proporcionando o domínio dos modos culturais de agir, pensar e de se relacionar consigo mesmo e com os outros (Pino, 1990; Santos, 2010; Smolka, 2000).

O adolescente, nesse sentido, passa a uma forma nova e superior de atividade intelectual, assimilando o processo de formação de conceitos, chave para o desenvolvimento do pensamento. As mudanças que ocorrem no pensamento do adolescente são um processo geralmente interno, estrutural, que não são exteriorizados, nem visíveis ao observador (Vigotski, 1931/2006). O pensamento abstrato permite ao indivíduo apreender a realidade, interna e externa, de forma mais complexa e diversificada, trazendo uma maior abertura deste adolescente em relação ao mundo que o cerca (Dias, 2007).

Para compreender esse período e as mudanças pelas quais passam os adolescentes, temos que compreender, segundo Vigotski (1931/2006), que a adolescência é um grande avanço no desenvolvimento biológico e cultural, pois a maturação das necessidades, tanto biológicas como culturais, é a chave para se compreender as mudanças que se produzem no pensamento e no comportamento humano, bem como nas forças que movem esse comportamento e o orientam através de um complexo desenvolvimento sociocultural (Vigotski, 1931/2006). Faz-se necessário ressaltar que esse processo não ocorre de forma homogênea nem linear neste período, como em qualquer outro período do desenvolvimento.

A elaboração desta pesquisa, portanto, apoiou-se nas formulações da teoria histórico-cultural de Vigotski, que tem como pressuposto o homem como um ser histórico que age sobre o mundo, ao mesmo tempo em que é transformado por ele, em uma relação dialética. A teoria vigotskiana defende que o ser humano se atualiza ao se desenvolver, que o seu papel é do sujeito que intervém no mundo, buscando modificá-lo, constituindo-se ao longo de sua história de vida, a partir de suas relações com o outro e com o ambiente, por meio da significação dada ao que é vivenciado. Dialeticamente, o homem transforma a realidade participando das relações sociais e construindo significados sobre essa realidade. O ser humano é considerado um sujeito da história (Andriani, 2003; Barros, Paula, Pascual, Colaço & Ximenes, 2009; Bock, Gonçalves & Furtado, 2011; Freire, 1998; Vigotski, 1935/2003, 1934/2011).

No campo de estudos dos significados, Vigotski (1934/2011) pondera que o significado é socialmente compartilhado, aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente; o sujeito, ao nascer, já encontra pronto um sistema de significações. Segundo Vigotski (1934/2011), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode conter; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito. Os significados são produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo.

O movimento permanente de busca da construção da consciência de si e do mundo, através dos significados, atravessa o estar com o mundo e com os outros e, para Vigotski (1931/2006), é na adolescência que o indivíduo toma consciência de si. Essa autoconsciência

é base para o autodomínio das ações, representando o desenvolvimento cultural do comportamento. Por ser um processo dialético, a construção do humano e, portanto, da adolescência, ocorre por meio das mediações que são, nesse processo, as relações sociais, dadas a partir da linguagem, e que acontecem de maneira particular nas relações estabelecidas pelo adolescente com sua família, escola, grupos e instituições nas quais estão inseridos e que devem ser consideradas na constituição de sua subjetividade (Gonçalves, 2003). A presente pesquisa focalizará a produção de significados dos adolescentes em relação à escolarização.

Escolarização e contemporaneidade

Na contemporaneidade, a escolarização universal introduziu alterações significativas na constituição social de indivíduos. A institucionalização escolar tem sido imposta como de caráter obrigatório, como quadro institucional específico de socialização dos indivíduos, e sua influência se estabelece à medida que a permanência na escola se estende significativamente, desde idades muito precoces até etapas cada vez mais tardias (Vieira, 2010). Além disso, a escola é o lugar onde se reproduz e se atualiza o contexto sociocultural mais amplo, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem e interações (D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005) que promovem a construção de significados acerca do processo de escolarização.

A frequência duradoura da escola, como norma de educação e de formação dos indivíduos, consagra a própria institucionalização da escolarização como processo de construção biográfica. Ligado a uma vida escolar, independentemente do sentido que atribui aos estudos, o adolescente é convocado a percorrer, na escola, uma trajetória cada vez mais longa e a construir “livremente” seu futuro, pelos seus próprios meios. Daí a normatização da escolarização ter assumido, nos tempos atuais, um peso inédito no processo de individuação (Vieira, 2010) dos estudantes.

Embora nem sempre os adolescentes construam significados positivos acerca da escola, a trajetória escolar sempre desempenha um importante papel no desenvolvimento dos indivíduos. No espaço escolar, desafios relacionados à socialização e à aprendizagem fazem parte do cotidiano de muitos estudantes. Masten e Coastworth (1998) concebem, por exemplo, a passagem satisfatória pela escola como uma das tarefas do desenvolvimento. A relevância da compreensão da

trajetória escolar como encravada no processo de desenvolvimento se deve, dentre outras razões, à construção de significados que se expressam nas histórias contadas pelos estudantes sobre sua relação com a escola e sobre os fatores que afetam sua vida acadêmica.

A história de escolarização do indivíduo é comumente marcada por momentos de continuidade e descontinuidade. O avanço das séries/anos, a mudança dos professores, das disciplinas, dos níveis de escolaridade, as histórias de sucesso e de fracasso colocam o sujeito diante de situações que requerem reconfigurações na relação aluno-escola, a fim de solucionar os novos problemas que surgem. A relevância da experiência escolar na vida do estudante não se deve somente à promoção do desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e laborais, mas também à criação de espaços e possibilidades de interações entre seus diferentes atores internos e externos (pares, professores, pais, comunidade e outros).

A capacidade de o indivíduo se projetar reflexivamente, adotando um projeto (de vida, de futuro) que dê sentido à sua biografia, revela-se, justamente, como desígnio institucional crucial: o projeto de vida constitui prova dessa gestão autônoma de si e representa o culminar bem-sucedido do trabalho socializador da escola exercido sobre os estudantes (Vieira, 2010). A escola, dessa maneira, apresenta-se de forma ambivalente: ao mesmo tempo em que se declara responsável pela educação, também coloca no indivíduo a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de sua trajetória dentro e fora da escola.

No bojo das pressões sociais (econômicas, familiares, culturais) em torno da necessidade da passagem bem-sucedida pela escolarização, os adolescentes criam significados acerca de suas experiências no contexto escolar. A investigação desses significados possibilita uma maior compreensão acerca de que aspectos são considerados positivos ou negativos na trajetória acadêmica, o que se reveste de importância uma vez que, na nossa sociedade, a passagem satisfatória pela escolarização pode ser concebida, segundo Garcia, Brino e Williams (2009), como fator protetor para o desenvolvimento.

Diante disso, o objetivo deste estudo foi compreender e analisar quais os significados construídos, por adolescentes, sobre o processo de escolarização. A fim de atingir esse objetivo, analisou-se como os adolescentes percebem sua trajetória escolar e sua relação com professores e seus pares. Conhecer como

esses adolescentes vivenciam o processo de escolarização pode ser um passo importante para melhorar as instituições responsáveis por este processo, contribuindo para a construção de ambientes que atendam às expectativas de seus principais sujeitos: os aprendizes.

MÉTODOS

Os participantes do estudo

Para selecionar os participantes, optou-se por utilizar o critério de diversificação cuja finalidade é apresentar um “retrato global”, mas no interior de um grupo restrito de indivíduos considerados num contexto (Pires, 2008). A fim de maximizar a diversificação interna, foram considerados três critérios de seleção dos dois participantes, a partir dos objetivos da presente pesquisa: sexo, série e desempenho acadêmico, de forma que os participantes selecionados eram de ambos os sexos, de séries diferentes e com desempenhos satisfatório e insatisfatório.

Os dois estudantes selecionados, nomeados ficticiamente, foram:

- Roberto: estudante do sexo masculino, da terceira série do ensino médio. Apresentou desempenho acadêmico insuficiente no ano anterior. Resumo biográfico: Roberto tem 18 anos, mora com o pai, a mãe e o irmão de 15 anos. A mãe trabalha como professora da educação infantil e o pai é soldador, mas, no momento da entrevista, encontrava-se desempregado. Roberto não queria estudar na instituição, mas ali ingressou por insistência dos pais. Foi reprovado na terceira série do ensino médio e estava repetindo a série quando foi entrevistado.
- Luísa: Estudante do sexo feminino, da segunda série do ensino médio. Apresentou desempenho acadêmico suficiente no ano anterior. Resumo biográfico: Luísa tem 17 anos, reside em um município vizinho e viaja de ônibus todos os dias de casa para a instituição. O pai é eletricitista e a mãe aposentada (anteriormente, trabalhava como vendedora). A adolescente quis estudar na instituição por ver vantagens no curso profissionalizante. Foi aprovada na primeira série do ensino médio e estava cursando a segunda série no momento da entrevista.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados foram: uma entrevista narrativa, voltada para o objetivo central do trabalho e questionário sociodemográfico, para a obtenção de dados. Partindo-se do pressuposto de que os significados são socialmente construídos, a partir da interpretação dada pelo sujeito em seu contexto sócio-histórico, a interpretação de suas experiências deve ser integrada à história de vida, à afetividade, à subjetividade, já que são vivenciados pelos indivíduos de forma pessoal (Vigotski, 1935/2003).

Através do primeiro instrumento foram coletados dados como endereço, quantidade de moradores em suas respectivas residências, ocupação, idade, fontes de renda, religião, vontade de estudar na escola, anos de escolarização do participante e dos pais, renda e composição familiares. Esses dados foram relevantes para se caracterizar os participantes e seus pais e úteis na análise dos dados. O termo de consentimento livre e esclarecido foi lido junto com os participantes e assinado por esses, após concordância com seu conteúdo.

A entrevista narrativa iniciou-se com a apresentação de estímulos visuais, utilizados como facilitadores das narrativas dos estudantes, compostos de seis imagens de escolas e de crianças e adolescentes na escola, e a última imagem era da entrada da instituição na qual estudam. Conforme nos apontam Jovchelovitch e Bauer (2002), esse tipo de estímulo é útil para ilustrar, esquematicamente, o que se pretende abarcar durante todo o processo das entrevistas, com a sugestão, através das imagens, do início e do fim do acontecimento focalizado.

A entrevista narrativa, de acordo com o formato proposto por Jovchelovitch e Bauer (2002), consiste em o participante falar livremente sobre um tema, a partir de uma questão disparadora. No caso deste estudo, os participantes receberam o estímulo para introdução às narrativas e foram convidados a observar as figuras e pensar acerca delas. Quando deram o sinal de que já haviam observado o suficiente, foi pronunciada a questão disparadora: “Fale-me de seu percurso na escola, desde sua entrada na educação infantil até o momento presente. Quais memórias você guarda desse período? Conte-me tudo que você lembrar”. Enquanto o participante falava sobre sua história escolar, o pesquisador apenas o encorajava com expressões do tipo “hum”, “sim”. Quando o participante sinalizava que

havia terminado a história, era perguntado: “É tudo que gostaria de contar?”. Se não tivesse mais nada a dizer, era iniciada a fase de questionamento, baseando-se nas informações não compreendidas ou em aspectos relevantes aos objetivos da pesquisa que não haviam sido abordados. Por último, foi aplicado o questionário sociodemográfico.

Durante toda a coleta de dados, foi utilizado um gravador de voz, com o consentimento dos participantes.

Local

O local do estudo foi numa instituição federal profissionalizante do interior na Bahia, na qual o primeiro autor trabalha como psicólogo escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Orientando-se pelos pressupostos de Vigotski, que apresenta as categorias como entidades “processuais, abertas e situando o fenômeno que definem em suas relações com outros” (González-Rey, 2002, p. 41), foram construídas áreas temáticas buscando-se abarcar os significados dados pelos adolescentes acerca da trajetória escolar, buscando, posteriormente, entender e explicar os temas identificados (Creswell, 2007). Nas áreas temáticas, foram feitas subdivisões em categorias e subcategorias, de forma a facilitar a interpretação e a compreensão dos dados.

Vale ressaltar que, ao analisar os dados, os pesquisadores reconstróem representações, podendo inferir sobre a expressão dos contextos que envolvem os sujeitos pesquisados (Bauer, 2002, p. 192). O objetivo dos pesquisadores, neste modelo de análise, foi encontrar sentido nos dados, interpretando os significados apresentados pelos participantes. Reconheceu-se que as próprias experiências pessoal, cultural e histórica dos pesquisadores, diante do fenômeno, moldaram a interpretação e que a análise foi atravessada por vieses, valores e interesses em relação ao tema, tornando os pesquisadores inseparáveis da pesquisa (Creswell, 2007). Embora os dois participantes sejam de uma instituição federal profissionalizante, a técnica de entrevista narrativa privilegiou uma visão mais abrangente acerca da história de escolarização dos mesmos da infância até o presente. Dessa forma, não foram

conduzidos questionamentos específicos acerca da educação profissional atual, mas, sim, sobre a história de escolarização.

As áreas temáticas foram construídas a partir dos dados e configuraram dois grandes temas: A) significados construídos acerca da escolarização e B) relações estabelecidas na escola. Esse segundo tema (B) comportou categorias e subcategorias, de forma a melhor especificar o tema e a proporcionar, assim, uma maior compreensão dos resultados.

A) Significados construídos acerca da escolarização

O aspecto fundamental e que, portanto, constitui, essencialmente, o significado focalizado nesse estudo diz respeito ao processo de escolarização como promotor de transformações subjetivas. Essa promoção ocorre em duas vertentes principais: a promoção da socialização e a promoção da concepção de si.

A escola pode ser concebida como um espaço estratégico de intervenção que possibilita a reflexividade, a capacidade do adolescente de repensar suas próprias ações e sentimentos e de refletir acerca de suas práticas cotidianas. Os espaços de aprendizagem fornecem, aos adolescentes, informações sobre eles próprios, colaborando na construção de sua identidade (Dias, 2013; Larrondo, 2012; Marsico & Iannaccone, 2012). Conforme é possível perceber no relato de Roberto, o qual faz uma “avaliação” de si como estudante, a experiência na escola mobiliza a construção da própria ideia de si, da sua identidade:

Tem horas que eu me vejo um estudante aplicado, responsável, mas tem horas que vejo que eu preciso melhorar em muitas coisas... o que eu vejo em mim hoje me autoavaliando é que eu preciso melhorar mais em alguns aspectos, como aluno, em relação à dedicação... preciso me dedicar mais. (Roberto, 18 anos)

Em pesquisa realizada por Leão (2006), com familiares de alunos, esses indicaram a valorização dos espaços de aprendizagem como socializadores, enfatizando a importância da educação quanto ao seu potencial para o desenvolvimento do aluno em aspectos como o aumento da iniciativa, a diminuição da inibição, entre outros. Esse fator de socialização é trazido pelos adolescentes desta pesquisa, conforme é possível perceber no relato a seguir:

Logo no começo eu não me aproximava de ninguém, não conversava com ninguém, ficava mais na minha. Só que depois eu fui tentando me aproximar das pessoas, fui conhecendo outras pessoas, fui vendo que não existiam só eles (antigos amigos), fui vendo que outras pessoas podiam ser mais legais até que eles e aí fui me adaptando, começando a conversar, a me unir com outras pessoas. Eu comecei a me preocupar comigo. Aí eu comecei a me relacionar com as outras pessoas. Comecei a tentar arrumar outros amigos... fui dando o melhor de mim. (Luísa, 17 anos)

Nesses espaços, desdobram-se experiências que permitem o contato com novos valores, projetos de vida, expectativas sobre si mesmo, mobilizando os sujeitos a ter um olhar que vá além do pedagógico e do curricular. Evidencia-se aqui a importância de perceber o papel ativo dos alunos, considerando-os como agentes ativos na construção de sua trajetória (Leão, 2006).

A escolarização, como um dos mais importantes promotores do desenvolvimento na contemporaneidade, traz, em seu processo, desafios a serem vencidos pelos estudantes (Masten & Coastworth, 1998). Entre os alunos que conseguem superar esses desafios impostos pela escolarização, os espaços de aprendizagem surgem como espaços de enfrentamento e de integração de novas experiências, ou de superação de rupturas, proporcionados por mudanças de escola, reprovação ou turnos de aula, conforme se constata nos relatos a seguir:

... até que fui obrigado a vir me matricular de novo aqui na escola (após ser reprovado em outra escola)... no início um temor de recomeçar, como as pessoas iriam me olhar, como seria esse recomeço, mas foi tudo muito legal...no início não... hoje tá sendo legal. (Roberto, 18 anos)

Fui transferida para de manhã... quando chega, de cara eu não gosto dos colegas, da classe, além dos que eu já tinha, dos anos que eu já tinha, entraram os novos, aí eu não gostava muito... Para mim foi um pouco difícil porque eu não conhecia muita gente... eu ficava meio perdida... quando eu vim para cá, eu me sentia meio que em outro planeta, porque não conhecia ninguém... só que depois eu fui conhecendo as pessoas, fui me adaptando e aí foi tudo melhorando... porque ao mesmo tempo que eles estavam se afastando lá (no outro colégio), conhecendo os professores lá, estudava conhecendo outras pessoas aqui, cada vez mais eu estava adorando estar aqui. Gostei dos professores, gostei

das salas, gostei de tudo e lá eu não gostava tanto assim. Aí se hoje alguém me perguntar se eu quero trocar de colégio, de jeito nenhum. (Luísa, 17 anos)

De acordo com Leão (2006), o aluno constrói uma identidade a partir de sua relação com o ambiente e com a cultura escolar, o que irá atuar na forma como esse aluno lida com os aspectos relacionados à instituição escolar. Essa possibilidade trazida pelos adolescentes, de refletir sobre si e sobre seus comportamentos diante das dificuldades impostas pelo convívio social diário, torna a escola um espaço que oportuniza mudanças e que possibilita o desenvolvimento pessoal dos alunos. Esse achado é similar às constatações do estudo de Larrondo (2012) de que os adolescentes percebiam os espaços de aprendizagem como um fator de mudanças pessoais em suas trajetórias de vida.

A compreensão da percepção dos adolescentes sobre a escola e o papel exercido por esta instituição em suas vidas remete à investigação das diversas significações construídas pelos mesmos tanto em relação à instituição escolar, quanto em relação aos diferentes atores que participam do cotidiano da escola, como os professores e os colegas. As distintas significações produzidas levam os adolescentes a vivenciar experiências singulares relacionadas a esses atores na vida acadêmica. Para compreender essas diferenças há, segundo Rayou (2005), necessidade de considerarmos as particularidades das relações experienciadas pelos adolescentes no universo escolar. Isso direciona ao segundo tema (B) extraído das narrativas analisadas, a respeito de experiências vividas no ambiente escolar que foram destacadas, pelos adolescentes, como marcantes em seu processo de escolarização, envolvendo diretamente seus professores e pares.

B) Significados construídos acerca das relações estabelecidas na escola

Nesse tema, são abordadas as percepções dos adolescentes entrevistados em relação a aspectos que envolvem o relacionamento com os professores da escola e com seus pares, no sentido de identificar sentimentos e crenças acerca dessas relações.

Como já referido anteriormente, esse tema comportou uma organização em categorias e subcategorias, para sua melhor compreensão. A primeira categoria diz respeito às relações que os adolescentes estabelecem com os professores, apresentada a seguir.

1) *Relação com o professor como aspecto relevante na constituição da trajetória escolar*

Nas relações estabelecidas com os professores, foram identificados dois tipos bem diferenciados de relação: a) relação pautada no respeito e no afeto, e b) relação pautada no distanciamento e na descortesia.

a) *Relação pautada no respeito e no afeto*

Com relação às experiências positivas no contato com os professores, podemos observar expressões dos estudantes que sinalizam a existência de suporte social no relacionamento estabelecido entre eles e seus professores. Os relatos ilustram aspectos preponderantes para a qualidade da permanência do adolescente na escola. Sentimentos positivos, relatados pelos adolescentes, apontam para a possibilidade de que o relacionamento com o professor desempenhe um papel promotor do bem-estar subjetivo do estudante na instituição escolar.

O adolescente Roberto, ao relatar sua vida acadêmica, enfatizou o relacionamento com os professores como um aspecto constitutivo da sua experiência na escola.

Minha relação com os professores sempre foi muito legal. Eu sempre tive, eu sempre consegui manter uma relação professor-aluno além da sala de aula, sempre. É tanto que hoje uma de minhas melhores amigas já foi minha professora no fundamental. Ela foi minha professora e é uma de minhas melhores amigas hoje. Até hoje eu tenho professores aqui mesmo que eu tenho relação mesmo de amizade, além de sala de aula. (Roberto, 18 anos)

Essa experiência de poder estabelecer com o professor uma relação de proximidade, para além do caráter estritamente acadêmico de ensino-aprendizagem, aparece como elemento que participa do rol de significações elaboradas pelos adolescentes acerca de sua trajetória na escola. A relação professor-aluno pode, inclusive, ser parte significativa das interações estabelecidas pelos estudantes no ambiente escolar.

Na fala de Luisa, apresentada abaixo, pode-se perceber uma interação dos assuntos acadêmicos e da postura dos professores com a aproximação e o afeto que passaram a existir na relação da estudante com os docentes. O interesse nos assuntos ministrados em aula e a forma como eram ministrados foram a abertura para que Luisa gostasse dos professores, indicando a dificuldade em se pensar o aspecto acadêmico desvinculado dos sentimentos, nas situações escolares.

Os professores, logo de cara, eu ficava na minha, não gostava muito de conversar não. Mas depois, com o passar do tempo, que aí eles iam passando os assuntos e não sei o que, aí eu ia gostando do que eles passavam, da forma como eles passavam. Aí fui me apegando muito aos professores. Sempre gostei muito dos professores, mais até do que alguns colegas de classe. (Luísa, 17 anos)

Na pesquisa realizada por Camargo (2009) com alunos de escolas públicas, verificou-se, nas falas dos adolescentes, o quanto as atitudes, posturas, forma de se relacionar e de ensinar dos professores foram essenciais para a obtenção de melhores desempenhos acadêmicos.

Relações de confiança estabelecidas na escola representam fatores de proteção que se traduzem na qualidade das relações, numa relação significativa, para os adolescentes, de afeto e confiança (Dell’Aglío, Libório & Yunes, 2005). Além disso, a existência dessas interações entre professores e alunos possibilita novas fontes de apoio social, emocional e de informações que repercutem no desenvolvimento e manutenção da autoestima, da autoeficácia e de relações de apego na escola (Camargo, 2009).

A escola, como sistema dinâmico, para funcionar eficazmente, de acordo com Weiner (1990), demanda uma relação professor/estudante com alto grau de confiança mútua, fator relevante para o sucesso acadêmico. No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, o procedimento de avaliação do desempenho acadêmico tem, na figura do professor, papel central. Roberto, no ano em que os dados foram coletados, estava repetindo a 3ª série do ensino médio. A notícia da reprovação levou o estudante a ter diversos receios e fantasias relacionadas a seu retorno à instituição de ensino, alegando que tinha dúvidas acerca de como os colegas e os professores iriam tratá-lo na sua nova condição de aluno “repetente”. No entanto, seu relato revela o papel fundamental dos professores para sua readaptação à escola:

Hoje tá sendo legal, já me adaptei à sala, à turma, a turma muito legal, os professores também sempre não me olham com aquela coisa, eles sempre com apoio, me dando apoio, não me olhando assim “Poxa, você perdeu”, muito pelo contrário, tenho apoio e tudo, como sempre me deram e acho até que dobrou esse apoio e essa atenção deles para mim {após reprovação}. (Roberto, 18 anos)

Conforme Marsico e Iannaccone (2012), as avaliações realizadas pela escola podem produzir significados que estão mais proximamente associados à definição de identidade e “autovalor”, transpondo a avaliação do desempenho acadêmico para a avaliação da pessoa. Isso tem uma significativa conotação sobre o nível psicossocial, especialmente considerando a delicada fase transicional que estudantes adolescentes estão vivenciando. O apoio fornecido pelos professores, portanto, pode ser fundamental para a superação das implicações negativas de reprovações para a autoestima e também para o estudante em persistir em seu processo de escolarização.

No caso de Roberto, a participação dos professores se revelou como um aspecto positivo para sua reinserção na escola e para a superação de dificuldades associadas às expectativas de rejeição pela repetência de série. Nesse sentido, a posição do professor, que fala em nome da escola, funcionando como um “outro significativo” para o estudante e para a sua família, pode atuar como fonte de proteção para ambos (Dell’Aglia, Libório & Yunes, 2005). A forma como os professores avaliam o desempenho acadêmico e os sentidos atribuídos pelos estudantes ao processo de avaliação também se revelam como questões fundamentais para a compreensão do lugar ocupado pela escola em suas vidas, se de risco ou de proteção (Camargo, 2009) para sua trajetória acadêmica.

b) Relação pautada no distanciamento e descortesia

Contudo, relações negativamente avaliadas também se fizeram presentes no discurso dos participantes. Relações pautadas no distanciamento e na descortesia também fizeram parte da relação professor-aluno na trajetória escolar. Roberto, ao lembrar uma professora do ensino fundamental, destacou de forma negativa a participação da mesma na sua história de escolarização. Essa professora é compreendida pelo adolescente como um marco em sua vida acadêmica, de forma prejudicial ao seu bem-estar na escola exatamente no ano em que obteve sua primeira reprovação. Ele relata:

Começou uma relação legal, mas depois desandou e ela (professora) era muito ignorante comigo, muito ignorante; eu não sei, mas foi o fato que mais me marcou na escola foi esse também... e as duas perdas de ano. (Roberto, 18 anos)

Em pesquisa realizada por Marriel, Assis, Avanci e Oliveira (2006) em uma escola, a autora verificou que as falas dos alunos sinalizavam que o relacionamento entre professores e alunos era, muitas vezes, permeado pela falta de limites e de respeito. Nas falas dos entrevistados, os professores abordavam seus alunos da seguinte maneira: “está na minha lista”, “vou te reprovar”, demonstrando o autoritarismo e o abuso de poder, criando uma barreira para a relação empática, tão necessária para a proteção e cuidado dos alunos no ambiente escolar, além de favorecer a baixa autoestima dos mesmos e a criação de fronteiras rígidas entre professores e estudantes.

O comportamento descortês e distanciado do professor pode, assim, servir de base para significações negativas da participação do professor na trajetória do aluno, afetando sua permanência na escola e, mesmo, seu desempenho.

Foi possível verificar, a partir do relato de Roberto acerca da atitude da professora, que essa relação pode representar, em alguns casos, um indicador de risco para a trajetória escolar, considerando as implicações deletérias do mal-estar subjetivo na escola.

2) Relação com pares como aspecto relevante na trajetória escolar

Assim como na relação com os professores, a relação com os colegas também comportou duas subcategorias, com características opostas: a) relação de amizade, suporte e fortalecimento de vínculos, e b) relação pautada no distanciamento, discriminação e fragilidade de vínculos.

a) Relação de amizade, suporte e fortalecimento de vínculos

As amizades com pares, constituídas na escola, ocuparam um lugar significativo na vida escolar dos adolescentes entrevistados. Roberto, ao contar sobre sua vida acadêmica, destaca o papel dos amigos. Na instituição onde estuda atualmente, ele permanece os dois turnos do dia na escola e convive mais tempo com os colegas do que quando estudava em escolas de apenas um turno. Ele diz:

Em relação aos colegas mudou muito, porque eu deixei de estar só um turno com meus colegas e passei a estar o dia todo com meus colegas de classe. Então, tipo assim, ficou minha segunda família, os vínculos muito maiores né. Você tem que ter vínculo maior senão você fica lá isolado o dia todo. (Roberto, 18 anos)

Os amigos, para Roberto, aparecem como elementos sociais importantes que funcionam como rede de apoio em momentos de necessidade. Além disso, ter amigos na instituição onde estuda é também um modo de socialização e de proteção de si diante dos outros. Os amigos, ao serem vistos como uma “segunda família”, são, para ele, objeto de investimento de afeto, além de compartilharem a rotina escolar.

... até ano passado eu tinha muitos amigos, muito legais, muito fiéis mesmo, até em qualquer momento da minha vida estavam do meu lado. Então, quando eu perdi meus avós, eles sempre me apoiaram, amigos homens e mulheres. Nesse primeiro, segundo e terceiro foram mais amigos homens que estavam ao meu redor..., mas os outros me apoiaram em tudo na minha vida: perda dos meus avós, problemas em casa, tanto eles comigo como eu com ele. (Roberto, 18 anos)

Frequentar a escola, inicialmente, pode ser visto, pelos adolescentes, como uma obrigação maçante, mas por via das relações de amizade pode se tornar uma rotina mais amena e divertida, criando-se rotinas de ação e momentos de descontração. Ter amigos também representa ter apoio no enfrentamento de problemas do cotidiano escolar (Dayrell, 2007). Segundo Oliveira (2008), os jovens trazem para a escola suas culturas e ali constroem ativamente sua subjetividade. Os amigos constituídos nesse processo participam dessa construção subjetiva ao funcionarem como fontes de apoio e de adaptação. Luísa relatou que, ao chegar à nova instituição de ensino médio, inicialmente não fez amigos, mantendo-se um pouco isolada, mas, com o passar do tempo, colegas se aproximaram, e ela reconhece essa aproximação como algo positivo na sua trajetória, conforme podemos observar em seu relato:

Eu acho até que o pessoal foi muito legal, porque mesmo que eles viam que eu estava distante, eles viam que eu não tentava me aproximar, mas mesmo assim eles estavam perto. Aí que eu fui me aproximar de outras pessoas, que eu fui conhecendo, que eu fui mudando. (Luísa, 17 anos)

A aproximação e o conhecimento do outro acabam por mudar a si próprio, como disse Luisa: “eu fui mudando”.

Os amigos, ao atuarem como suporte em momentos de necessidade e como pessoas para compartilhar sonhos, brincadeiras e histórias de vida,

participam da construção da própria ideia de si, já que segundo Vigotski (1931/2006), a consciência de si e do mundo atravessa o estar com o mundo e com os outros.

No entanto, esse relacionamento com os pares pode se configurar de modo negativo, por meio de sentimentos, atitudes e ações deletérios para os envolvidos.

b) Relação pautada no distanciamento, discriminação e fragilidade de vínculos

Foi possível identificar outra faceta dos relacionamentos entre pares na escola, as quais são imbuídas de violências ou inimizades. Camacho (2000) aponta duas formas básicas de violência na escola: física (brigas, agressões físicas e depredações) e não física (ofensas verbais, discriminações, segregações, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento), sendo a última, muitas vezes, disfarçada, mascarada e de difícil identificação. Essas experiências ocorrem nos diversos níveis de relações, podendo ter como agentes tanto alunos como professores ou funcionários, em seus diversos arranjos, quer como protagonistas, quer como vítimas.

Na trajetória de Roberto, observa-se, a partir de sua fala, a ocorrência de *bullying* na maior parte de sua vida acadêmica. Ele relata:

O que marcou também minha vida escolar é que eu sofria muito bullying também. Pela questão de eu ser muito quieto, quer dizer, como eu falei, né, até a alfabetização, mas depois pelo fato de eu ser muito quieto, muito besta, a galera fazia o que queria comigo, então isso repercutia também em um pouco de bullying; apanhava mais do que os outros e tudo. Foi algo que marcou também muito minha vida escolar... Eu era, eu sou o mais besta deles, então eles faziam comigo de gato e sapato, de bater, de abusar, mas que marcou muito a minha vida escolar, o bullying, acho que marcou. (Roberto, 18 anos)

A posição de fragilidade de Roberto diante dos demais alunos parece ser um aspecto que sustenta a atitude de alguns pares contra ele. Esse posicionamento de fragilidade diante dos pares aparece, inclusive, no momento de transição para o ensino médio, quando teme que, na nova escola, sofra com ações de *bullying* de colegas:

Tinha muito receio de vir para cá {...} porque eu me achava, não me achava, ainda me acho... agora eu já amadureci muito né, durante esses anos aqui, mas eu me achava assim

muito inocente muito besta para algumas coisas. Eu não sabia como ia reagir, eu achava que ia ser feito de gato e sapato aqui dentro. (Roberto, 18 anos)

Esses receios que antecipam possíveis sofrimentos na escola estavam baseados em experiências efetivo-emocionais anteriores do adolescente. A experiência emocional, para Vigotski (1935/2003), interfere em como os indivíduos vivenciam e interpretam as situações. E essa interpretação dada pelo sujeito está relacionada à maneira particular com que o indivíduo se apropria dos significados sociais, em um processo contínuo no qual sentidos são produzidos o tempo todo (Aguiar & Ozella, 2003; Mesquita, 2005; Ristum, 2001; Santos, 2010; Spink, 2010).

Os eventos vivenciados por Roberto relacionados ao *bullying* representaram, para ele, um marco em sua trajetória acadêmica, tornando a experiência escolar algumas vezes acompanhada de receios, fantasias e medos acerca da violência dos colegas. Luísa também sinaliza fantasias relacionadas à possibilidade de encontrar pessoas parecidas com seus antigos amigos da escola anterior, os quais lhe trouxeram grande frustração. Ela relata um período final do ensino fundamental, no qual descreve uma situação em que seus amigos anteriores aparecem como elementos que participam na produção de sofrimento na escola:

Aí quando chegou na oitava série eu tive muitos problemas com meus amigos, porque tinham algumas pessoas que não gostavam de mim e certo tempo se aproximaram de mim na oitava série por interesse, porque elas nunca foram próximas a mim, nunca foram ligadas. Aí tipo por interesse se aproximaram porque achavam que eu era inteligente, que eu ia dar pesca, que eu ia ajudar, que eu ia fazer os trabalhos todos... Só que nesse período meus outros amigos foram se afastando, os que eu achava que eram meus amigos, os que eu perdia a maior parte do tempo para fazer trabalhos, para fazer outras atividades foram só virando as costas para mim quando eu precisava. (Luísa, 17 anos)

As relações constituídas com pares são muito importantes para a qualidade da permanência do aluno na escola, uma vez que de acordo com Assis e Avanci (2004) pessoas significativas para o adolescente, como os colegas, tomam lugar de destaque na formação do conceito de si e da autoestima. Relações estabelecidas na escola, se baseadas na frustração, no desrespeito e na fragilidade de vínculos podem ser promotoras de sofrimento e, por isso, fatores de risco para a escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos dos participantes desta pesquisa demonstraram que não existe, conforme nos aponta Larrondo (2012), uma continuidade nas experiências acadêmicas, mas elas se apresentam entremeadas de rupturas relacionadas a essas experiências. Os adolescentes apresentaram, de modo geral, significações positivas acerca da instituição escolar, sendo possível identificar: 1) que a experiência de escolarização dos estudantes é marcada pelas vivências sociais; 2) que a passagem pela escola mobiliza aspectos subjetivos para a avaliação de si, aludindo à construção da identidade, e 3) que tanto as relações com professores, quanto com os pares aparecem, em alguns momentos da narrativa, como relações protetoras, associadas a maior bem-estar na escola e, em outros momentos, surgem como fatores dificultadores para o processo de escolarização. As relações, portanto, estabelecidas na escola constituem aspectos importantes para se refletir acerca de estratégias que orientem a promoção da permanência e o sucesso do estudante no processo de escolarização, já que as significações construídas pelos adolescentes indicam que as relações com professores e pares podem representar proteção ou risco para sua trajetória acadêmica.

Na promoção de transformações subjetivas, especialmente relacionadas ao processo de socialização e à construção da concepção de si, a escola pode ser concebida como um espaço estratégico de intervenção que capacita o adolescente a repensar suas próprias ações e sentimentos e refletir acerca de suas práticas cotidianas. Dessa forma, o processo de escolarização fornece, aos adolescentes, informações sobre eles próprios, colaborando na construção de sua identidade (Dias, 2013; Larrondo, 2012; Marsico & Iannaccone, 2012).

Conforme nos aponta pesquisa realizada por Leão e Carmo (2010), é possível perceber a importância da escola na valorização das múltiplas dimensões do ser adolescente, indo além da mera aprendizagem, mas buscando dialogar com os projetos de vida destes alunos, como forma de oferecer apoio para que suas expectativas e sonhos possam ser concretizados.

Na narrativa dos adolescentes, foi possível perceber que, na escola que frequentam atualmente, as experiências relacionadas ao processo de escolarização se apresentam como positivas em grande parte dos relatos. Embora a instituição, eminentemente voltada

à educação profissional, tenha características que a diferenciam de outras escolas nesse nível de ensino, não se observou uma relação clara entre essas características e as significações que os estudantes constroem sobre seu processo de escolarização ou sobre as relações interpessoais desenvolvidas durante esse processo.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2003). O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 253-276). São Paulo: Cortez.
- Andriani, A. G. (2003). O significado construído por jovens negros pertencentes a camadas populares sobre a escolha do futuro profissional. In S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 223-252). São Paulo: Cortez.
- Assis, S. G. & Avanci, J. Q. (2004). *Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e na adolescência*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Barros, J. P. P.; Paula, L. R. C. de; Pascual, J. G.; Colaço, V. de F. R. & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia e Sociedade*, 21(2), 174-181.
- Barros, R.; Mendonça, R. & Santos, D. (2001). *Determinantes do desempenho educacional no Brasil*. IPEA. Recuperado em 20 set. 2011, de http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td_0834.pdf.
- Bauer, M. W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. W. Bauer, & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.
- Bock, A. M. B.; Gonçalves, G. M. & Furtado, O. (2011). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Calil, M. I. (2003). De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 137-166). São Paulo: Cortez.
- Camacho, L. M.Y. (2000). *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Camargo, L. S. (2009). *Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed.. Porto Alegre: Artmed.
- D’Avila-Bacarji, K. M. G.; Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2005). Suporte Parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10(1), 107-115.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, 28(100), 1105-1128.
- Dell’Aglío, D. D.; Libório, R. M. C. & Yunes, M. A. M. (2005). A escola como contexto de desenvolvimento: risco ou proteção? *Anais (eletrônicos) do VII CONPE (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educação)*. Curitiba/PR.
- Dias, F. C. da S. (2007). *Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dias, A. F. (2013). Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, UFSCar, 7(1), 70-87.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, S. C.; Brino, R. F. & Williams, L. C. A. (2009). Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicol. educ.*, São Paulo, 28, 23-50.
- Gomes, R. C. (2014). *A constituição do self educacional em adolescentes: a produção dialógica de sentidos acerca da participação dos pais na vida acadêmica dos filhos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

- Gonçalves, M. G. M. (2003). Concepções de Adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 42-62). São Paulo: Cortez.
- González-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Jovechelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.
- Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(1), 18-31.
- Leão, G. M. P. & Carmo, H. C. do. (2010). *A escolarização e o trabalho no horizonte de jovens de um curso pós-médio*. Apresenta informações sobre Juventude. Recuperado de: http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/709/wppa_open/. Acessado em: 4 jul. 2013.
- _____. (2006). Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 32(1), 31-48.
- Machado, M. R. L. & Moreira, P. R. (2010). Educação Profissional no Brasil, Evasão Escolar e transição para o Mundo do Trabalho. In *Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT). Anais*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte/MG.
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q. & Oliveira, R. V. (2006). Violence at school and teenager's self-esteem. *Cad Pesqui*, 36, 35-50.
- Marsico, G. & Iannaccone A. (2012). The Work of Schooling. In J. Valsiner (Ed.). *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 830-868). New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S. & Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Menezes-Filho, N. (2007). *Os determinantes do desempenho escolar no Brasil*. Instituto Futuro Brasil, São Paulo: Ibmecc.
- Mesquita, G. R. (2005). *Significados de infância para professores do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Oliveira, A. M. (2008). *Jovens e adolescentes no ensino médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- Pino, A. (1990). A corrente sócio-histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em Aberto*, Brasília, 9(48), 61-67.
- Rayou, P. (2005). Crianças e jovens, atores sociais na escola: como os compreender. *Educação e Sociedade*, Campinas, 26(91), 465-484.
- Ristum, M. (2001). *O conceito de violência de professoras do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Santos, G. L. dos. (2010). *Significados e sentidos dos direitos entre adolescentes de Salvador*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 50, 26-40.
- Spink, M. J. (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas.
- Teixeira, L. C. (2003). Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 105-136). São Paulo: Cortez.
- Tiliczek, K. & Ferguson, B. (2007). *Transitions from Elementary to Secondary School: a review and synthesis of the literature*. Toronto, Hospital for Sick Children: Report of the Ontario Ministry of Education.

- Vieira, M. M. (2012). Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. In J. Dayrell; M. A. Nogueira; J. M. Resende & M. M. Vieira (Eds.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal* (pp. 276-297). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1935).
- _____. (2006). Obras Escogidas Tomo IV. *Psicologia infantil*. Madri: Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1931).
- _____. (2011). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto. Recuperado em mar. 2013, de <http://psickolibro.blogspot.com> (Trabalho original publicado em 1934)
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

Ramon Cerqueira Gomes

Psicólogo escolar do Instituto Federal Baiano.
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Universidade Federal da Bahia
ramon_catu@hotmail.com

Andrea Sandoval Padovani

Docente da Faculdade Metropolitana de Camaçari (FAMEC)
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Universidade Federal da Bahia

Maria Virgínia Machado Dazzani

Docente do Instituto de Psicologia e do Programa
de Pós-Graduação em Psicologia
Universidade Federal da Bahia

Marilena Ristum

Universidade Federal da Bahia – Psicóloga e Doutora
em educação pela Universidade Federal da Bahia.
Docente do Instituto de Psicologia e do Programa
de Pós-graduação em Psicologia da UFBA