

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**Família e Escola nos Processos de Escolarização de
Adolescentes**

Vania Garcia Pinto

Goiânia
Agosto / 2008

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

Família e Escola nos Processos de Escolarização de Adolescentes

Vania Garcia Pinto

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia, da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Vannúzia Leal Andrade Peres

Goiânia
Agosto / 2008

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO EXAMINADORA

Autor: Vania Garcia Pinto

Título: **Família e Escola nos Processos de Escolarização de Adolescentes**

Data da Defesa: 01/08/2008

Examinadores

Prof.^a Dr.^a Vannúzia Leal Andrade Peres
Presidente da Banca

Prof.^a.Dr.^a. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel
Professora Convidada

Prof.^a. Dr.^a. Kátia Barbosa Macêdo
Membro da UCG

Goiânia
Agosto / 2008

*Semeia um pensamento e colherás um desejo;
semeia um desejo e colherás a acção; semeia a
acção e colherás um hábito; semeia o hábito e
colherás o carácter.*

Tihamer Toth

Ao meu esposo Marco Antônio pelo companheirismo.

À minha filha Carolina, meu BEM maior, e a esperança de um futuro melhor.

Agradecimentos

A DEUS, que tornas cada dia uma ocasião especial, que tornas cada um de nós um ser único, por todas as coisas que nos deste lhe dizemos MUITO OBRIGADA.

Aos meus pais (in memoriam). A tua presença se fará sempre sentir, pois sou a continuação do teu brilho.

À Professora Vannúzia pela dedicação e paciência.

A todos os professores.

À mãe amiga e sempre disposta a ajudar.

À minha amiga Célia pelo apoio e incentivo.

A todas as pessoas que colaboraram e estiveram ao meu lado.

Resumo

Este trabalho objetivou identificar elementos sociais e educacionais envolvidos com processos de escolarização de adolescentes de escola pública, e descrever os significados desses processos para suas famílias. Com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky, buscou-se atingir estes objetivos a partir da análise e interpretação das histórias das famílias e de seu envolvimento no contexto escolar de seus filhos. Participaram desta pesquisa 4 (quatro) famílias de alunos da escola citada. O instrumento utilizado foi a entrevista, realizada nas residências das famílias participantes. Os resultados mostraram que todas as famílias, embora com dificuldades de subsistência, fazem questão de manter os filhos na escola. Pais e mães são responsáveis pelo sustento familiar e figuram como parte integrante do processo de escolarização. É possível considerar que é por meio das interações com a escola que as famílias constroem os significados de sua inserção nos processos de desenvolvimento de seus filhos adolescentes. A escola não é a única responsável pela formação do ser humano, por isso esta pesquisa sugere o alcance deste projeto para contribuir com novas metodologias de investigação envolvendo profissionais, alunos e famílias.

Palavras-Chave: Escolarização de Adolescentes; Desenvolvimento Humano, Família e Escola.

Abstract

This study aimed to identify the social and educational processes of schooling of adolescents from public and private schools and describe the meanings of this processes for their families. Based on the Vygotsky's historical- cultural theory, one tried to achieve these goals from analysis and interpretation of stories of family and their involvement in the school of their children. Four families of students from the cited school participated of this research. Fathers and mothers are responsible for the family livelihood and they are part of the schooling process. It's possible to consider that is through the interactions that the students and families construct the meaning of their insertion in the development of their adolescent children. The school is not the only one responsible for the formation of human being, that's why this work suggest this project to contribute with new methodologies of investigation about professional, students and families.

Keywords: Adolescent Schooling; Human Development, Family and School.

Sumário

Resumo.....	viii
Abstract	ix
Lista de Tabelas	xi
Apresentação.....	01
Capítulo I – O Adolescente e Sua Família.....	06
Capítulo II - A Adolescência.....	10
2.1. O Desenvolvimento do Adolescente	10
2.2. A Adolescência a partir da Perspectiva Histórico-Cultural.....	18
2.3. Estudos Sobre a Indisciplina dos Adolescentes na Escola	25
Capítulo III – A Família e a Escola sob o Aspecto da Escolarização do Adolescente	33
3.1. Desenvolvimento do Adolescente no Processo de Escolarização	33
3.2. A Interação entre Família e Escola no processo de Aprendizagem do Adolescente ...	40
3.3. A Responsabilidade da Educação Escolar: Pais e Escola, Governo e Sociedade	53
3.4. As Redes Sociais de Apoio às Famílias e o Processo de Escolarização de Adolescentes.....	61
3.5. Objetivos.....	67
3.5.1. Objetivo Geral.....	67
3.5.2. Objetivos Específicos.....	67
Capítulo IV – Método.....	68
4.1. Participantes.....	69
4.2. Instrumentos para a Construção das Informações.....	70
4.3. Procedimentos.....	70
4.4. Análise das Informações	71
Capítulo V – Resultados e Discussão.....	72
5.1. Apresentação das Famílias	72
5.2. Dados Sócio-Demográficos das Famílias.....	73
5.3. Análise Qualitativa das Entrevistas – Núcleos de Significação.....	78
Considerações Finais.....	92
Referências Bibliográficas.....	96
Anexos	105

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Estrutura familiar dos adolescentes	74
Tabela 2 – Aspectos sócio-demográficos das famílias dos adolescentes.....	74
Tabela 3 – Grau de escolaridade e profissão dos pais.....	75
Tabela 4 – A significação da educação dos filhos, para os pais (N=4 / F=84)	77
Tabela 5 – Interferências dos pais na rotina de vida escolar do filho	77

Apresentação

A aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, em especial na fase da adolescência, são aspectos frequentemente estudados por pesquisadores. Nos dias atuais, muito mais se tem pensado sobre o tema, na busca por produzir novos conhecimentos sobre o processo de escolarização e desenvolvimento do adolescente.

Diferentes áreas de estudo – social, saúde, psicológica, educacional – descrevem o processo da adolescência vista como uma fase primordial do desenvolvimento humano, quando ocorrem as maiores transformações no indivíduo (Ariès, 1981; Avanzini, 1980; Barros, 1991; Becker, 1997a; Becker, 1997b).

De acordo com Cabié (1999), as transformações pelas quais os adolescentes passam envolvem os aspectos socioculturais, incluindo os contextos em que vivem – família, escola, grupos sociais – e, também, os valores do contexto familiar.

Nos dias de hoje, os papéis de filhos e pais tornaram-se diferenciados com relação ao papel da educação escolar. Para Cabié (1999), algumas mudanças permitiram que os pais acompanhassem mais de perto seus filhos na escola. O trabalho infantil foi proibido por lei, e a escola passou a ser obrigatória.

Para Rutter (1989), a adolescência só existe num contexto social definido e afirma que a adolescência, nos dias atuais, pode ser reconhecida e tratada como uma fase de desenvolvimento distinto em função da conjunção de uma educação prolongada e de uma maturação sexual mais precoce criando uma longa fase de maturidade psíquica associada a uma dependência econômica e psicossocial. Rutter (1989) afirma ainda que “as escolas e os colégios garantem que um grande número de jovens é reunido num grupo social distinto que assenta numa segregação pela idade” (p. 45).

Dessa forma, a família e a escola são parceiras fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreçam o sucesso escolar e social dos adolescentes. A escola brasileira, em especial as escolas públicas, por meio de projetos pedagógicos, sociais e educacionais promove uma interação convergente, complementar e sinérgica com os pais em encontros, palestras e oficinas.

Essas estratégias visam oportunizar vivências, tanto em alunos, como em seus educadores, que possibilitem o refletir da adolescência no Brasil, e entender de que forma a família, principal eixo de relação interpessoal do ser humano, assume o compromisso da educação dos filhos adolescentes, acompanhando e promovendo impactos positivos em suas vidas na escola. A família, considerada o primeiro espaço para a aprendizagem do convívio social é também considerada a grande responsável pelas condições de aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano.

Este trabalho buscou articular as duas vertentes da educação - escolarização e família, e se justifica em mais de 20 anos de experiência na área educacional infantil e de adolescentes da pesquisadora em contexto de escola. A proposta parte do desejo em realizar um estudo junto a adolescentes, suas famílias e seus professores, cujos objetivos pudessem responder a questão da responsabilidade da escolarização que cada família assume ao acompanhar as relações dos filhos com a escola, vinculando ainda a dinâmica própria do adolescente, percebida pelos pais e educadores, frente à tarefa de educar.

A idéia de estudar a escolarização de adolescentes e suas relações com as práticas educativas das famílias faz parte de questionamentos como, por exemplo, de que forma os pais conhecem ou participam da vida escolar dos filhos adolescentes (Becker, 1997a; Becker, 1997b).

Com relação ao seu desenvolvimento os adolescentes apresentam características peculiares tanto do ponto de vista orgânico, quanto do ponto de vista psico-social. Tais

aspectos passam a exigir dos adultos que convivem com os adolescentes, conhecimentos que sejam adequados às exigências sociais e ao desenvolvimento de cada família durante todo o processo de crescimento do adolescente.

Embora o desenvolvimento ocorra ao longo de todas as etapas do ciclo vital, o adolescente e os contextos familiares e escolares têm sido enfatizados como momentos e contextos críticos para aquisições que influem diretamente na vida deste adolescente (Del Prette & Del Prette, 2007).

Para estes autores, nos contextos familiar e escolar, os adolescentes aprendem as habilidades sociais juntamente com a ampliação do conhecimento sobre os diferentes papéis que fazem parte do amplo quadro da vida social. No contexto familiar, a aquisição destas habilidades sociais são geralmente mediadas pelos pais. Na escola, o adolescente pode construir novos conhecimentos e ampliar sua compreensão social (Del Prette & Del Prette, 2007).

Torna-se necessário contextualizar a família no cenário social, onde ela sofre importantes impactos que refletem em sua rotina de vida. De acordo com Sudbrack (2007), a família brasileira, enquanto objeto de políticas públicas, precisa ainda de um investimento que as priorize, não só nas políticas sociais, mas em suas necessidades globais de saúde, educação e cultura. A falta de políticas que integrem a família à escola, ou às medidas socioeducativas, ou mesmo um acompanhamento específico e clínico ao filho adolescente, apresentam significativas dificuldades no desenvolvimento cognitivo do adolescente.

Pain (1992) reforça a importância desta integração: família, escola e adolescente. Trabalhar a integração do homem como um todo, e não como um sujeito na escola, outro na família, outro na política, reforça a função transformadora da educação.

É importante o trabalho conjunto do pedagogo e do psicólogo nesta área de estudo. O trabalho mútuo pode ajudar a compreensão mais ampla e específica das dificuldades da escolarização que a educação escolar atualmente vem passando, dificuldades essas que são inerentes à escola, mas que envolve todo um contexto histórico-político e global de mudanças que estão ocorrendo de forma necessária e bem definida.

Com estas perspectivas, o Capítulo I deste trabalho enfoca o conceito de adolescente, do ponto de vista familiar, escolar, cultural, e psicológico, numa visão contextualizada de suas relações sociais, para contribuir nos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

O Capítulo II aborda o desenvolvimento do adolescente, compreendendo suas etapas e evoluções. Analisa a adolescência a partir do contexto histórico-cultural tal como proposto por Vygotsky. Finaliza abordando os aspectos teóricos sobre a indisciplina dos adolescentes.

O Capítulo III discute como família e escola interagem e participam na educação de seus adolescentes. Analisa a importância e a relevância das relações entre família e escola sob o aspecto da escolarização, entendendo escolarização como um processo de aprendizagem e relações sociais voltadas para a formação social do indivíduo a partir de uma perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 1977). Discute também as políticas sociais de apoio às famílias dos adolescentes e seu envolvimento com esses projetos. Discute ainda a responsabilidade da educação escolar, finalizando o capítulo com a proposta de objetivos para esta pesquisa.

No Método, trabalhado no Capítulo IV, é apresentado o ciclo de produção da pesquisa: tipo de investigação, participantes, procedimentos e modelo de análise das informações para a elaboração dos resultados.

No Capítulo V apresentam-se os resultados da pesquisa que permitem integrar o conteúdo teórico da revisão bibliográfica.

A Discussão é apresentada no Capítulo VI que é seguido pelas Considerações Finais.

Capítulo I

O Adolescente e Sua Família

Desde que a história vem sendo registrada, pais, educadores, filósofos, cientistas sociais e clínicos têm-se preocupado com os problemas da juventude. Platão devotou o Livro III da República à educação da mocidade e seus diálogos retratam a personalidade de muitos adolescentes como Cármides, Lísias e Menão. Também Aristóteles descreveu a natureza do adolescente como imprevisível, impulsiva e apaixonada e Sócrates pagou com a vida sua grande dedicação ao ensino da juventude. Em épocas posteriores, conforme Chapper (2005), Shakespeare, com Hamlet ou em Romeu e Julieta, também abordou romanticamente a adolescência.

Os estudos atuais vêm abordando os aspectos emocionais, culturais, e de desenvolvimento que influenciam nos contextos sociais dos adolescentes, e para um maior conhecimento de sua dinâmica, a literatura considera também aspectos psicológicos e biológicos (Aberastury, 1989; Barros 1991; Lewis, 1993; Piaget, 1964; Vygotsky, 1991a) sem perder de vista que há vários conceitos do que é adolescência e de como este processo se desenvolve na vida do ser humano.

A literatura psicanalítica tem sido enfatizada no estudo da adolescência e trabalhada com propriedade nos contextos de desenvolvimento psicológico. No entanto, é importante destacar as similaridades com outras abordagens que preocupam ou enfocam na mesma intensidade, mas com visão diferenciada da situação do adolescente.

No dicionário da Língua Portuguesa *adolescência* significa “período da vida humana que sucede à infância, começa com a puberdade, e se caracteriza por uma série

de mudanças corporais e psicológicas estendendo-se aproximadamente dos 12 aos 20 anos” (Ferreira, 2004, p. 134).

Em suas pesquisas, Margaret Mead (1951) já apontava, com sua experiência em Samoa, que a adolescência nada mais é que um "fenômeno cultural" produzido pelas práticas sociais em determinados momentos históricos, manifestando-se de formas diferentes e nem sequer existindo em alguns lugares. Apesar da difusão massiva da figura do adolescente como o grande ícone dos tempos contemporâneos, Mead (1951) afirma que a adolescência é totalmente engendrada pelas práticas sociais.

De acordo com Lepre (2005) foram no século XVIII que surgiram as primeiras tentativas de definir a adolescência claramente e suas características. O autor afirma ainda que no século XX, embasado em pressupostos científicos, o adolescente moderno típico estabeleceu-se como um objeto natural com características e atributos psicológicos bem demarcados.

Segundo Aberastury e Knobel (1989, p.27) na adolescência é muito difícil assinalar o limite entre o normal e o patológico, e consideram que, na realidade, “toda a comoção deste período da vida deve ser considerada como normal assinalando também, que seria anormal a presença de um equilíbrio estável durante o processo do adolescente”.

Dessa forma, é possível compreender como é difícil para o adolescente, ter que encontrar seu espaço no mundo sendo o adolescente, neste momento, alguém que ainda nem se reconhece fisicamente, pois seu corpo também está em um processo de amadurecimento. Como fica complicado para o próprio adolescente fazer escolhas, mesmo que esta seja própria neste momento de vida escolar como, por exemplo, escolha de uma carreira profissional a ser seguida.

De acordo com Carr-Gregg e Shale (2006), existem quatro grandes metas que devem ser alcançadas pelos adolescentes. São elas: (1) a formação de uma identidade equilibrada e positiva, (2) alcançar a independência dos pais ou dos adultos responsáveis pela educação do adolescente(s), (3) conhecer e amar pessoas fora do convívio familiar, e (4) encontrar ‘seu lugar junto ao sol’ ou um lugar no mundo ou dar um rumo à sua carreira profissional e por consequência alcançar a independência econômica.

No entanto, Erikson (1987) vê a adolescência como sendo o encontro dos últimos anos de escolaridade com a revolução fisiológica de uma maturação genital e a incerteza dos papéis a serem cumpridos pelos adultos. É uma fase que, em geral os adolescentes demonstram uma preocupação com a constituição da identidade, possuem uma preocupação com o que suas ações representam frente o olhar alheio e em que buscam aceitação. Mas, ao mesmo tempo, são portadores de críticas muito severas que muitas vezes surpreendem os adultos à sua volta. O momento vivido pelo adolescente está diretamente ligado ao fato de ter que realizar escolhas, carreira profissional, vida pessoal, modelo de personalidade a ser seguido ou até a criação de um modelo próprio onde supra suas futuras necessidades e /ou valores e /ou objetivos para com a vida de adulto.

Em todos os aspectos estudados por Becker (1997b) sobre adolescência, fica bem clara a importância do comportamento social do adolescente, para um maior conhecimento do mesmo, pois o seu meio pode mostrar, honestamente, seu verdadeiro sentimento e comportamento. As abordagens socioculturais são acompanhadas de embasamento, tanto psicológico como biológico, o que confere ao adolescente toda essa peculiaridade que se tenta compreender (Aberastury, 1989; Carr-Gregg & Shale, 2006; Sarti, 2007; Teixeira, 1996; Vygotsky, 2000).

Os tipos de comportamentos diferenciados que o adolescente apresenta não são nada além do que a externalização dos conflitos com os quais ele vem lidando em função dos lutos da infância. Por isso a adolescência pode ser chamada de “anormalidade normal” (Becker, 1997b).

Anna Freud (1987) ressalta que se torna muito difícil assinalar o limite entre o normal e o patológico na adolescência, e considera, na realidade, toda comoção deste período da vida como normal, assinalando também que seria anormal a presença de um equilíbrio estável durante o processo adolescente.

O mundo moderno reserva aos jovens um lugar de novas dimensões quando se leva em consideração tanto a força numérica da juventude como o papel que é capaz de desempenhar nas transformações que exige o processo de desenvolvimento econômico, social e ideológico.

A relação entre a escola e a família é, sobretudo nos dias de hoje, uma das questões amplamente discutidas por cientistas, educadores, familiares e gestores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo.

Ao pensar nesta fusão dos contextos de família e escola, torna-se necessário priorizar as importantes mudanças que ocorrem no funcionamento e na estrutura cognitiva na adolescência. Tais mudanças mostram o quanto esta fase é essencial no desenvolvimento ontogenético envolvendo todos os aspectos da evolução mental e psico-fisiológica e não apenas os aspectos mais "instintivos", como os emocionais e os sociais.

Capítulo II

A Adolescência

Com base na perspectiva histórico-cultural em Psicologia, o estudo sobre o desenvolvimento de adolescentes permite uma concepção de adolescência como produção social, indicando possibilidades de novas práticas e subsídios para a construção de projetos para a juventude, levando-se em consideração a adolescência a partir de sua natureza histórica (Bock, 2007).

2.1. O Desenvolvimento do Adolescente

A teoria psicogenética de Jean Piaget (1896-1980) apresenta uma concepção bastante peculiar de desenvolvimento, ao considerá-lo um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza seqüencial e ocorrendo em estádios independentes de idades cronológicas fixas (Piaget, 1972).

De acordo com Batistella, Silva e Gomes (2005), Piaget revolucionou as concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo partindo de pesquisas baseadas na observação e em entrevistas que realizou com crianças e que colaborou para o estudo com adolescentes. Interessou-se fundamentalmente pelas relações que se estabelecem entre o sujeito que conhece e o mundo que tenta conhecer. Considerou-se um epistemólogo genético porque investigou a natureza e a gênese do conhecimento nos seus processos e estágios de desenvolvimento.

Ao estudar desenvolvimento e aprendizagem, Piaget (1964) fez uma diferenciação conceitual dos termos e do desenvolvimento de cada etapa no crescimento humano. Ele afirma que, o desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo global da embriogênese. Este processo participa de um processo de desenvolvimento total onde é possível se situar no contexto geral biológico e psicológico do ser humano. Em outras palavras, o desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento.

Por volta dos doze anos, efetua-se uma transformação fundamental no pensamento do adolescente, que marca o término das operações construídas durante a segunda infância; é a passagem do pensamento concreto para o formal, ou seja, “hipotético-dedutivo” (Piaget, 1964).

Com as estruturas operatórias formais, que começam a constituir-se por volta dos 11-12 anos, chega-se à etapa que leva as operações a libertarem-se da duração, ou seja, do contexto psicológico das ações do sujeito, com o que elas comportam de dimensão causal, além de suas propriedades implicativas ou lógicas para atingir finalmente um caráter extemporâneo que próprio das ligações lógico-matemáticas depuradas. Segundo Piaget, é esse poder de formar operações sobre operações que permite ao conhecimento ultrapassar o real e que abre o caminho indefinido dos possíveis por meio de combinatórias, libertando-se das construções graduais, a que o adolescente continua submetido (Piaget, 1990).

O pensamento formal é, portanto, “hipotético-dedutivo”, com conclusões de puras hipóteses, e não a partir da observação real. Envolve uma dificuldade e um trabalho mental maior que o pensamento concreto (Piaget, 2003).

Para Piaget (2003), apenas depois que este pensamento formal começa, por volta dos 11 a 12 anos, é que se torna possível a construção dos sistemas que caracterizam a

adolescência. As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-la e libertá-la do real, permitindo-lhe construir a seu modo as reflexões e teorias.

Os estudos de Piaget admitem considerar que o conhecimento evolui progressivamente por meio de estruturas de raciocínio que se integram umas às outras através de diferentes níveis hierárquicos. Isto significa que a lógica e as formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica e do pensamento dos adolescentes, e também muito diferentes da lógica de pensamento de um adulto.

Com esta percepção, Piaget recomendou aos adultos adotarem abordagem educacional diferente ao lidar com adolescentes. Na visão de Piaget, os adolescentes são os próprios construtores ativos do conhecimento, constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo, fornecendo uma percepção que serve como base de muitas linhas educacionais atuais.

Para Chakur (2005), as experiências que tiveram a intenção de "utilizar Piaget" na educação escolar concluíram a impossibilidade de transpor mecanicamente uma teoria elaborada em um campo de conhecimento para outro campo eminentemente prático, como o contexto educacional, mesmo considerando o interesse comum entre as pesquisas de Piaget e colaboradores e a educação escolar que também é construído por meio do desenvolvimento humano.

Mas, ainda de acordo com Chakur (2005), se Piaget idealizou o desenvolvimento humano dos conhecimentos como um processo espontâneo, valorizando as trocas entre sujeito e objeto, é válido ressaltar que a concepção educacional de desenvolvimento supõe uma intervenção planejada e sistematizada em situação de ensino e aprendizagem. Nestes casos, as trocas, incluem também a figura do professor e os objetivos e meios utilizados são intencionais, selecionados deliberadamente para

resultarem em aprendizagem. Uma situação, que, com critério, pode ser observada no ambiente familiar.

De modo geral, é possível reconhecer nos estudos de Piaget (1994), quando conceitua a abordagem *sócio-interacionista*, as contribuições que priorizam os contextos educacionais, em especial quando explica uma linha de pesquisas enfatizando a natureza social da inteligência onde educadores se preocupam com o domínio social, trazendo importantes contribuições para a educação escolar ou para o processo de escolarização.

Desde seus primeiros trabalhos, Piaget (1994) já havia formulado algumas hipóteses sobre o papel da cooperação no desenvolvimento intelectual e também estimulado a adoção de métodos de ensino que recorrem à interação entre pares, elegendo como principal variável determinante do desenvolvimento, o *conflito sociocognitivo* que surge nas situações de interação entre as pessoas, situações amplamente avaliadas em contextos educacionais e sócio-educativos onde também ocorre o desenvolvimento da aprendizagem.

A síntese de projetos de cooperação social e a valorização do eu, que marca os desequilíbrios da personalidade em formação, é muitas vezes, “encontrada sob a forma de uma espécie de messianismo” (Piaget, 2003, p. 62). O adolescente atribui-se, com toda modéstia, um papel essencial na salvação da humanidade, organizando seu plano de vida em função desta idéia com relação a todos os ambientes aos quais está inserido.

O autor (Piaget, 2003) ainda afirma que a verdadeira adaptação à sociedade vai-se fazendo automaticamente, quando o adolescente, de reformador, transforma-se em realizador. Assim, do mesmo jeito que a experiência reconcilia o pensamento formal com a realidade das coisas, o trabalho efetivo e constante, desde que empreendido em situação concreta e bem definida, cura todos os devaneios.

Grandes mudanças intelectuais ocorrem no adolescente, inclusive, durante o período de 12 e 15 anos de idade. Essas características também são pouco trabalhadas na medida em que se reduz a psicologia da adolescência à psicologia da puberdade. Torna-se necessário referir aos principais problemas que surgem na conexão com o próximo período dos 15 aos 20 anos de idade: primeiramente a diversificação das atitudes e, em segundo lugar, o grau de generalização das estruturas cognitivas adquiridas entre 12 e 15 anos e seu desenvolvimento ulterior (Piaget, 1972).

Paralelamente à elaboração intelectual, observa-se que a afetividade liberta-se pouco a pouco do eu para se submeter, graças à reciprocidade e à coordenação dos valores, às leis da cooperação. Neste contexto, é sempre a afetividade que constitui a mola das ações as quais resulta, em cada nova etapa, a ascensão progressiva do adolescente, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e regula a energia do adolescente. Ainda assim, a literatura concorda que a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe fornece meios e esclarece fins (Piaget, 2003).

Piaget procurou fundamentar a teoria interacionista sobre a formação do pensamento e da linguagem, recorrendo simplesmente à interação social como elemento explicativo, ou seja, a aquisição da linguagem e a interação social (troca e cooperação entre indivíduos) poderiam explicar, dentro da época e dos estudos disponíveis, a evolução do pensamento e da linguagem (Piaget, 2003).

Vygotsky (1991a) analisou diferentes correntes psicológicas de sua época, tais como: Freud, Pavlov, Piaget, Lewin, Kohler, Koffka e Buhler, para estudar sobre as funções psicológicas superiores que caracterizam o ser humano. Vygotsky (1991a) também estudou os aspectos cognitivos na Psicologia e na Educação. Foi Pensador importante, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual ocorre em função das interações sociais e das condições de vida do ser humano.

Vygotsky propôs também investigar quais eram as implicações educativas de determinados princípios teórico-práticos que davam sustentação ao desenvolvimento humano e às relações sociais (Vygotsky, 1977).

Sob a influência da obra de Marx/Engels, e ainda como resultado dos diálogos com estes grandes autores, Vygotsky assinalou que as origens das formas superiores do comportamento (lembrar, comparar, falar, pensar, etc.) deveriam ser estudadas a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem com o meio social em que vivem (Vygotsky, 1991b).

Vygotsky, ao analisar as maneiras pelas quais os aspectos naturais - maturação física, mecanismos sensoriais – são trabalhados com os processos culturais, na produção das funções psicológicas superiores, afirmou a natureza mediadora destas funções, da mesma forma que avalia a importância da vida social no desenvolvimento das mesmas funções superiores.

Neste desenvolvimento social, Vygotsky (1991b) utilizou o processo de aquisição da linguagem para explicar o desenvolvimento psicológico humano, afirmando que todas as funções superiores podem se originar das relações reais que os indivíduos humanos mantêm com os seus pares.

Para Vygotsky (1991b), o desenvolvimento da fala interior pode depender de alguns fatores externos, entre os quais: o desenvolvimento da lógica na criança. Como os estudos de Piaget demonstram, é uma função direta de sua fala socializada. Dessa forma, o crescimento intelectual do adolescente também pode depender de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

Como o processo de desenvolvimento é limitado pelas relações sociais que o ser humano estabelece com outras pessoas e com o meio ambiente, Vygotsky afirma que a estrutura psicológica do adolescente é o produto de um processo de desenvolvimento

intensamente arraigado nas ligações entre história individual e história social. Ao mesmo tempo em que ele se individualiza - se singulariza - ele também se insere num universo mais geral, mais amplo, que se circunscribe a partir da história cultural dos homens (Vygotsky, 1991a).

Vygotsky (1991a) elaborou o questionamento das teorias correntes em sua época que tentavam explicar esta relação. Justificou a primeira relação centrada no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. Assim, o aprendizado é considerado como um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento.

A segunda posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento e é visto como o domínio dos reflexos condicionados. Neste sentido, o processo de aprendizado está completo e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento.

A terceira posição teórica sobre a relação entre o aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas anteriores. Tal perspectiva postula que o “desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados... de um lado a maturação, que depende diretamente do sistema nervoso, de outro o aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (Vygotsky, 1991a, p. 91).

De acordo com Vygotsky (1977, p. 31), "as teorias mais importantes referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, podem agrupar-se esquematicamente em três categorias fundamentais": A primeira categoria pressupõe a independência entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, idéia trabalhada principalmente por Piaget; a segunda categoria afirma que aprendizagem é desenvolvimento, estudo também realizado por William James; e a terceira categoria aparece como uma teoria

dualista, pressupondo que o processo de desenvolvimento é independente do de aprendizagem e ao mesmo tempo em determinadas formas de comportamento, os dois processos são coincidentes. Esta última idéia foi também compartilhada por Koffka (Lara, Tanamachi & Lopes Júnior, 2006).

Vygotsky (1977, p. 42) afirma ainda que "existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem" podendo considerar tanto aquilo que uma pessoa é capaz de realizar sozinha quanto o que é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas como elementos importantes para a compreensão de seu desenvolvimento e para o planejamento de situações novas de ensino.

Para Vygotsky a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento propriamente dito, mas pode ser uma correta organização do pensamento que conduz ao desenvolvimento mental ativando todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Assim, a aprendizagem pode ser conceituada como um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam no indivíduo essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vygotsky, 1977).

Esta concepção de Vygotsky afirmando que o processo de desenvolvimento pode não coincidir com o processo da aprendizagem, ao contrário, seguindo-o cria um estágio que o autor chama de área de desenvolvimento potencial, tendo implicações teórico-práticas que superam as idéias anteriores, exigindo um novo posicionamento da Psicologia como ciência e como área de atuação. Neste sentido, estas concepções indicam para a reestruturação do processo de ensino, como forma de compreender o processo de aquisição de conhecimentos, onde a família juntamente com a escola participa integralmente do desenvolvimento potencial do adolescente, contribuindo para o seu sucesso.

Os estudos sobre o desenvolvimento humano, especialmente na adolescência, têm marco importante nas abordagens educacional e psicológica, onde a referência desses estudos baseia-se nas concepções de Vygotsky sobre desenvolvimento, linguagem e processos de aprendizagem. Essas considerações são relevantes para o tema abordado neste trabalho, a partir de sua teoria histórico-cultural, incluindo as diferenças individuais no campo social, psicológico e as dificuldades encontradas nos aspectos de desenvolvimento, como importantes eixos para a avaliação do desenvolvimento humano

2.2. A Adolescência a partir da Perspectiva Histórico-Cultural

A concepção histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934) se contrapõe à concepção de base liberal, na qual o homem é concebido a partir da idéia de natureza humana. Para Bock (2007), este processo indica que o adolescente seria possuidor de uma natureza que permite com seu desenvolvimento que se torne homem. Haveria assim, um homem apriorístico dentro de cada indivíduo, um homem em potencial com seu desenvolvimento previsto pela sua própria condição de homem. Esse desenvolvimento pode ser facilitado ou dificultado pelo meio externo, social e cultural. O homem é livre e dotado de potencialidades naturais que necessitam de condições adequadas para se atualizarem, se concretizarem, permitindo a realização daquilo que é potencial, dada a natureza humana.

Quanto à relação do homem com a sociedade, percebe-se uma visão de que a sociedade é sempre algo externo e independente dele e essa deve estar organizada para facilitar e contribuir com o desenvolvimento do seu potencial. A sociedade é vista como

algo contrário às tendências naturais do homem e é compreendida e estudada sempre como algo que é externo e estranho à natureza humana, pois não faz parte da Natureza. Suas forças são contrárias às tendências humanas (Bock, 2007).

Na visão histórico-cultural utilizada como referência, o homem é visto como um ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento e ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade. Um ser que tem características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações, imerso nas relações e na cultura das quais retira suas possibilidades de ser e suas impossibilidades (Vygotsky, 1977).

Bock (2007, p. 67) afirma que

A relação indivíduo/sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro. O homem se constrói ao construir sua realidade. A sociedade passa a ser imprescindível para a compreensão da forma de se apresentar do homem; do humano. Não se pode conhecer o humano se não for pela sua relação com as formas de vida e as relações sociais. O próprio fenômeno psicológico é histórico, permitindo que se entenda o que está aí como padrão, como algo mutável, resultante de um determinado padrão de relações e de critérios dominantes que respondem a interesses sociais de imposição de uma determinada visão de saúde.

O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social, devendo ser visto como subjetividade e concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que

só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem. Assim, a linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade.

O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo (Bock, 2007).

Segundo Bock (2007), a adolescência não é vista como uma fase natural do desenvolvimento e uma etapa natural entre a vida adulta e a infância, mas como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural.

Há muitas outras características que constituem a adolescência; além disso, as marcas corporais são significadas socialmente, não sendo tomadas no conceito de adolescência em si, como características do corpo e, portanto, naturais. Da mesma forma, o jovem não é algo "por natureza". Como parceiro social está ali, com suas características, interpretadas nessas relações, o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm então a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual.

A abordagem histórico-cultural, ao estudar a adolescência, não faz a pergunta "o que é a adolescência", mas, "como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento". Isto porque para esta abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade, na qual este fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. Responder o que é a adolescência implica em buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento (Vygotsky, 1977).

Clímaco (1991) traz em seus estudos vários fatores sociais-econômicos e culturais que nos possibilitam compreender como surgiu a adolescência. Retomaremos aqui, brevemente, estes fatores apontados pela autora. A sociedade moderna, com suas revoluções industriais, gerou grandes modificações nas formas de vida. Com as revoluções industriais, o trabalho se sofisticou, do ponto de vista tecnológico e passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para este ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola.

A ciência, por outro lado, resolveu muitos problemas do homem e ele teve a sua vida prolongada, o que trouxe desafios para a sociedade, em termos de mercado de trabalho e formas de sobrevivência. Estavam dadas as condições para que se mantivesse a criança mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho. Mantê-las na escola foi a solução. A extensão do período escolar e o conseqüente distanciamento dos pais e da família e a aproximação de um grupo de iguais foram conseqüências destas exigências sociais. A sociedade então assiste à criação de um novo

grupo social com padrão coletivo de comportamento: a juventude/a adolescência (Bock, 2007).

A adolescência se refere, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações.

Na concepção de Clímaco (1991) é possível prever e postular a hipótese de que os jovens passaram a estar colocados em uma nova condição social: o jovem, apesar de possuir todas as condições cognitivas, afetivas e fisiológicas para participar do mundo adulto, estava desautorizado a isso, devendo permanecer em um compasso de espera para esse ingresso; vai ficando distante do mundo do trabalho e distante também das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento.

Dessa forma, aumenta o vínculo de dependência – financeira, afetiva, emocional – do adulto, apesar de já possuir todas as condições para estar na sociedade de outro modo. Essa contradição vivida pelos jovens foi responsável pelo desenvolvimento de uma série de características que refletem a nova condição social na qual se encontram. Estas características são aquelas, descritas pela Psicologia, mas que não são tomadas aqui como naturais e sim, constituídas no processo histórico e social: crises de identidade e busca de si mesmo; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; atitude rebelde; onipotência e outras. As condições sociais nas quais se encontram os jovens são como fonte mobilizadora e geradora da chamada "adolescência". A moratória na qual se encontram os jovens não é um período necessário do seu desenvolvimento e sim, um período no qual o mundo adulto

considerou necessário colocar seus jovens para poderem, os adultos, estar mais tempo no mercado de trabalho e, os jovens melhores preparados para responderem às exigências do novo mundo do trabalho tecnológico.

Levi e Schmitt (1996, citados por Bock, 2007) retratam uma juventude compreendida nas várias épocas históricas e nas civilizações, adquirindo significados distintos. Na sociedade grega, os homens eram a força física e os jovens tinham essa força em sua plenitude e vigor e eram treinados para se tornarem cidadãos de forma integral e a juventude significou esta etapa de preparação. No mundo romano, a caça, a briga, a corrida e a nudez caracterizaram a juventude. Às mulheres estava destinada a criação dos filhos e os cuidados da casa, não exigindo preparações muito sofisticadas. Para os homens existiam vários rituais de preparação. Para a juventude judaica na Europa, os 30 anos de idade marcavam o ápice da força e responsabilidade plena. O casamento era a atividade mais importante para marcar a vida adulta, a qual possuía *status*, prestígio e possibilidades de acesso a direitos. As "marcas" da juventude e seus significados se modificaram no tempo e nas diversas civilizações: força física, cortesia e amor, guerra e caça, jogos, proezas, responsabilidades, transgressões; 20 anos ou 30 anos; uma etapa curta ou longa de passagem para a vida adulta, a adolescência não foi a mesma coisa sempre.

Em seu estudo sobre a construção histórica da infância e da adolescência Santos (1996) acredita que a adolescência, enquanto "classe de idade" surgiu na civilização do século XX, nos anos 50, e hoje, é, praticamente, fenômeno universal. Para ele, a adolescência nasce nos Estados Unidos e depois se espalha rapidamente pelo mundo ocidental, países do leste europeu e centros urbanos do Terceiro Mundo.

Santos (1996) acredita que a condição acima está no declínio da família como unidade de produção e mudança do padrão de vida agrário para o urbano. As ocupações

já não passavam de pai para filho, o que criou uma lacuna entre a experiência dos pais e a dos filhos, transformando a idade de *teens* em época da vida dedicada à escolha profissional. Essa visão ganha força social e passa a ser respaldada por normas legais de proibição do trabalho neste período da vida e de compulsoriedade da educação escolar. Essas medidas acabam conferindo *status* jurídico para a existência da adolescência como categoria de idade. Afirma ainda:

"A indústria cultural se apropria dos valores e atributos próprios desta fase da vida e contribui para criar uma cultura adolescente. Desse modo, as mudanças econômicas, familiares e culturais transformam a experiência de crescimento e a adolescência tornou-se um importante estágio na biografia individual e, mais do que isso, em um conjunto etário nas sociedades modernas ocidentais" (Santos, 1996, p.154).

Adolescência para Santos (1996) está identificada com escola, com aumento de tempo na escola, com a mudança da instituição escolar e a extensão progressiva do período de aprendizagem; tudo isto deu consistência e visibilidade à condição infanto-juvenil (Santos, 1996, p.157). Alguns grupos sociais que ficam excluídos da escola e ingressam cedo no mundo do trabalho se "adultizam" e não têm acesso à adolescência, enquanto uma condição social.

Santos (1996) afirma ainda que, na medida em que esse fato social da adolescência se configura, tomando contornos mais claros, a sociedade como um todo registra e dá significado a esse momento. A ciência a estuda, a conceitua, a expressa em livros e descreve suas características (tomadas como se fossem naturais da idade). A sociedade reconhece, então, uma fase do desenvolvimento de seus filhos e jovens e

atribuem-lhe significados; espera algumas condutas de seus filhos e jovens. A adolescência se instala de forma inequívoca na sociedade. Os jovens que não possuíam referências claras para seus comportamentos utilizam, agora, essas características como fonte adequada de suas identidades: são agora adolescentes.

Dentro destes aspectos, não há nada de patológico; não há nada de natural. A adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade (aquele que fica mais afastado do trabalho) e não tão clara em outros grupos (os que se engajam no trabalho desde cedo e adquirem autonomia financeira mais cedo). Não há uma adolescência, enquanto possibilidade de ser; há uma adolescência enquanto significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas.

2.3. Estudos Sobre a Indisciplina dos Adolescentes na Escola

Para Aberastury e Knobel (1989), a prevenção de uma adolescência difícil deve ser procurada com o suporte de profissionais de todos os campos do estudo do homem que investiguem para a sociedade atual as necessidades e os limites úteis que permitam a um adolescente desenvolver-se até um nível adulto. Isto exige um clima de espera e compreensão, para que o processo não se demore nem se acelere. É um momento crucial na vida do homem e precisa de uma liberdade adequada, com a segurança de normas que lhe possam ajudar a adaptar-se às suas necessidades ou a modificá-las, sem entrar em conflitos graves consigo mesmo, com seu ambiente e com a sociedade.

A indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas, apresentando-se como uma fonte de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada às situações de conflito em sala de aula. Mas, além de constituir um “problema”, a indisciplina na escola tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional (Garcia, 1999).

Para fins de desenvolvimento conceitual, Garcia (1999) considera a noção de indisciplina por meio de três de seus principais planos de expressão na escola. O autor reforça que

De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar - com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, aprendidas ou trazidas de outros contextos sociais, como por exemplo, a família. Finalmente, a indisciplina pode ser pensada no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e

desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes (p. 196).

Vygotsky (2001a) acredita que esta situação pode ser um indício de que a aprendizagem de conhecimentos científicos que ocorre durante a escolaridade básica está sendo insuficiente para possibilitar aos alunos o desenvolvimento e, por conseguinte, a utilização dos conceitos como instrumentos do pensamento em situações que extrapolam o contexto escolar. O autor afirma que

...um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização (Vygotsky, 2001a, p. 246).

As diversas causas da indisciplina escolar podem ser reunidas em dois grupos gerais: as causas externas à escola e as causas internas. Entre as primeiras está a influência hoje exercida pelos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar. As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. Assim, na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina (Garcia, 1999).

Em relação aos adolescentes considerados autores de ato infracional, a vivência de situações de violência caracteriza-lhes o cotidiano, tornado-os não somente vítimas, mas também causadores de atos de violência. Os jovens provenientes das camadas sociais mais pobres sofrem particularmente porque são excluídos do acesso direto às

marcas mais caras do mercado e das políticas públicas capazes de criar uma expectativa razoável de inserção nele (Castro & Guareschi, 2007).

Estudos realizados por Waiselfisz (2002) informam que a juventude brasileira é a parcela da população que mais sofre e morre em decorrência de situações violentas. Exemplos dessa violência são os Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco, onde os homicídios são responsáveis por mais da metade das mortes de adolescentes. Aquino (1996) acredita que, há muito tempo, os problemas disciplinares deixaram de ser um evento esporádico para se tornarem um dos maiores problemas pedagógicos.

Na teoria piagetiana não se encontra, de forma clara, referenciais sobre a indisciplina, mas o autor faz abordagem sobre a indisciplina em sala de aula, a partir do texto 'O juízo moral na criança' (Piaget, 1994). De acordo com Chiarotti (2006), baseado nessa teoria, há uma vinculação entre regra e moral, pois a essência da moralidade está no respeito que o indivíduo adquire pelas regras.

Piaget (1994) observou que a criança desenvolve o conhecimento e a prática de regras em situações de jogos, através de um caminho psicogenético. Na visão de Piaget a indisciplina é causada pela insuficiência ou falta de estímulos, por parte da criança, em trilhar o caminho psicogenético da ausência de regras (anomia), da presença de várias regras que o outro determina (heteronomia) e da presença de regras que ele próprio determina (autonomia).

Sob outro aspecto, de acordo com a teoria vygotskyana, Aquino (1996) considera que a indisciplina não é entendida como uma sala questionadora ou que seus alunos movimentam-se pela sala, mas por alunos que não têm limites, que não respeitam a opinião e sentimentos alheios, e que apresentam dificuldades em entender o ponto de vista do outro.

Deste ponto de vista, a teoria elaborada por Vygotsky (histórico-cultural), considera primordial analisar o desenvolvimento humano em seu contexto cultural, afirmando que os traços de cada um são vinculados ao aprendizado, à apropriação e do legado de seu grupo cultural. Chiarotti concorda com Vygotsky (Chiarotti, 2006) quando diz que os postulados vygotkianos permitiram analisar a indisciplina num quadro mais amplo e menos fragmentário, pois inspira uma visão abrangente dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento individual.

La Taille (2006) parte do princípio que é necessário compreender a dimensão afetiva para se compreender a moral. O autor acredita que para se compreender a indisciplina, torna-se necessário identificar os valores que são prezados pelas pessoas. Desse modo, reforça ainda que se deve ter cuidado para não considerar a indisciplina sem perceber antes a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados, pois não se pode exigir a mesma conduta e compreensão para diferentes faixas etária dos alunos.

Em tese, Aquino (1996) identifica os principais autores e seus pressupostos com relação ao termo e conceito sobre indisciplina. Para Freud, indisciplina é um comportamento natural do ser humano. Piaget acredita que indisciplina é a falha em trilhar os caminhos psicogenéticos; Para Vygotsky, a indisciplina é causada por fatores histórico-culturais; e de acordo com La Taille, a indisciplina é vista como a presença de outros valores e, neste termo, é importante considerar os aspectos sócio-econômicos, nos quais os adolescentes estão inseridos enquanto sistema social.

A população infanto-juvenil constitui um dos segmentos mais prejudicados pelos problemas sócio-econômicos e culturais do país (Cruz-Neto & Moreira, 1998). O alto índice de criminalidade no Brasil informa uma taxa elevada de óbitos por parte de adolescentes em conflito com a lei. De 1980 a 1994, quase sete mil adolescentes de 10 a

19 anos foram assassinados no município do Rio de Janeiro, o que representa uma média de 37 óbitos por mês ou 1,2 por dia (Oliveira & Assis, 1999).

De acordo com Castro e Guareschi (2007) a Psicologia, em especial as teorias sobre desenvolvimento, tem tido um papel decisivo na tentativa de normatização e classificação de comportamentos dito adolescentes e na identificação e tratamento da adolescência fora da norma.

Para os autores a realidade mostra que a ampla maioria dos adolescentes que cometem atos infracionais é julgada e recebem a medida de internação, provém de camadas pobres da população, em que inside importante difícil ao acesso à educação.

Castro e Guareschi (2007) concordam que o adolescente, ao cometer um ato infracional, busca entrar no “mercado da vida” de uma forma diferente. Tenta adquirir bens, afeto, família, futuro, atenção, e cuidados por meio do rapto, do apropriar-se do que não é seu. Não inclui nestas conquistas a possibilidade de crescer estudando, investindo em educação e, muitas vezes, a família não tem condições – físicas, emocionais e financeiras – para investir em educação.

As formas de ser e estar no mundo destes adolescentes parecem construídas essencialmente através de privações de relações, afetos e condições materiais. Nesses movimentos, a quase ineficiência das intervenções das políticas públicas também se repete. Isso mostra uma subjetivação marcada pelo sentimento de estar fora não só da escola, mas também da família, das atividades de lazer, das possibilidades de obtenção de trabalho (Castro & Guareschi, 2007).

Neste sentido, há outros importantes contextos em que a adolescência não ocorre de forma natural ou esperada. Cabié (1999) reforça alguns comportamentos e atitudes que alteram a rotina tanto da família quanto do próprio adolescente. Assim olhar da família é fundamental para o acompanhamento da vida deste filho.

No ciclo existencial da família, a fase da adolescência começa com a entrada do mais velho na adolescência e termina com a saída do mais novo. A primeira fase seria mais centrada na formação da identidade e no desabrochar da sexualidade. Neste período, é fundamental o acompanhamento da família junto à escola e a rotina de vida do adolescente, onde sua identidade está sendo formada (Cabié, 1999).

A busca pela identidade na adolescência é essencial para a própria experiência do adolescente e os problemas de identidade é uma área particular de conflito, que fica mais nítido em contextos sociais, como por exemplo, a escola (Cabié, 1999).

A luta permanente entre dependência e independência provoca certa confusão na família. Os adolescentes têm necessidade de um ambiente que lhes permita exprimir certo nível de conflito e a família deve estar preparada para lidar com os tumultos repentinos em que se manifestam amor e ódio, racionalidade e irracionalidade, medo e cólera. A escola vai permitir que estes comportamentos se apresentem de forma mais latente e cabe à família manter o equilíbrio entre convivência familiar e escolar, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento do adolescente (Cabié, 1999).

Segundo Cabié (1999), por detrás de adolescentes indisciplinados, podem estar adolescentes excluídos, e uma família que, em algum momento, ou por longos períodos, foi desassistida pela política oficial, enfrentando graves problemas com os filhos adolescentes. Isto pode ser percebido no crescente número de adolescentes em situação de rua, afastados do ambiente familiar e comunitário.

De forma geral, as políticas educacionais da atualidade são demarcadas por opções e interesses sociopolíticos que estão interligados às diversas mudanças no cenário contemporâneo, traduzindo a apreensão das determinantes históricas que norteiam o processo educacional brasileiro (Dourado, 2002).

Apesar da intensidade com que os problemas de indisciplina têm sido vivenciados nas escolas, o levantamento dos trabalhos publicados revela uma produção abaixo da que nos parece necessário, considerando o quadro a ser confrontado no cotidiano das instituições de ensino do País. Assim, nos parece importante a ampliação da pesquisa sobre indisciplina, particularmente dos estudos comparativos que registrem e analisem experiências disciplinares bem-sucedidas nas escolas, que venham a complementar as discussões de base mais teórica já disponíveis na literatura especializada (Aquino, 1996; D'Antola, 1989).

Capítulo III

A Família e a Escola sob o Aspecto da Escolarização do Adolescente

O período da adolescência, de acordo com Teixeira (1996), requer muitas mudanças nos padrões interacionais entre adolescentes e sua família. Com as mudanças sociais, de tecnologia e mesmo com relação ao tempo de trabalho dos pais, a família tem estado restringida dos momentos de viver o aconchego do espaço reservado para os seus membros, dificultando o encontro familiar, com maior frequência em famílias de classe média baixa ou as chamadas populares.

As concepções de desenvolvimento complementam os estudos de Vygotsky (1977), quando propõe uma análise das teorias que enfocam as relações entre essas concepções, e as mudanças que ocorrem neste período de vida, investigando quais são as implicações educativas de determinados princípios teórico-práticos que dão sustentação a essas teorias.

3.1. Desenvolvimento do Adolescente no Processo de Escolarização

A partir da década de 50 do século passado, os estudos que envolvem a questão escolar bem como as variáveis que envolvem a questão da escolarização têm, de forma crescente, apontado a importância das interações interpessoais para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno (Maciel & Raposo, 2005).

Há um considerável número de pessoas que expressam dificuldades no exercício do papel de pais de adolescentes, mas esta preocupação não reduz a ansiedade frente à tarefa de educar. O que se constata é a existência do mito de que ter um filho adolescente torna-se uma tarefa árdua e desafiadora e que a atualidade tem demonstrado que algumas famílias tentam transferir esta responsabilidade para a escola (Osório, 1992, 1996). Por outro lado, são poucas as oportunidades dos pais trocarem informações em um contexto que os ajudem a enfrentar as dificuldades em serem pais, que possibilitem trocas de informações sobre as coisas que os incomodam (Pain, 1992).

É importante considerar o conceito de escolarização que é um dos focos desta pesquisa. A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu art. 205, utiliza a palavra educação como sinônimo de escolarização. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, promulgada em 1996, amplia o conceito de educação: “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” – artigo 1.º, Lei 9.394/96 (Barbosa, 2007; Senado Federal, 2006).

Vygotsky (2001a) afirma que as estruturas das funções psíquicas superiores refletem as relações coletivas ou sociais dos homens. Estas estruturas não são mais que as relações de ordem social. São estruturas internas de personalidade que constituem a base da estrutura social da personalidade humana. É possível concordar que todas as funções superiores internas foram, antes de tudo, obrigatoriamente de contato exteriores.

O autor afirma ainda que em qualquer processo de desenvolvimento as funções externas se interiorizam, podem se converter em internas, tornando condutas individuais

durante todo o processo de desenvolvimento, principalmente na fase da adolescência (Vygotsky, 2001b).

Os estudos de Vygotsky abriram espaço para a atualidade discutir sobre a constituição do pensamento e a construção do conhecimento, incorporando-se o papel do outro, discute-se como o que ele vê, ouve e assume significados, envolvendo cada núcleo de significação naquele conceito ou valor que é predominante na realidade de cada família ou de cada contexto social-familiar. Como se compreende palavras ditas e também aquilo que não depende de palavras, depende de gestos, expressões, imagens, silêncios, através de suas relações com o meio em que vive, ou está inserido (Vygotsky, 1991a).

Para Vygotsky (1991b), a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os seres humanos em qualquer lugar que os mesmos se relacionem, e é também a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Vygotsky dá uma atenção especial à educação por considerar que ela possibilita desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, possuindo um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. Para o autor, as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social, e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem. Deste modo, deve-se procurar analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação destes sujeitos com a realidade.

Oliveira (1995) afirma que a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia das posturas inatistas e dos processos de maturação do organismo e das posturas empíricas que enfatizam a supremacia do meio no desenvolvimento. Pela ênfase dada aos processos sócio-históricos, na teoria vygotskyana, a idéia de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

A concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e reconhece que a situação do homem como organismo não desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal diz respeito a funções emergentes no sujeito, a capacidades ainda manifestadas com apoio em recursos auxiliares oferecidos pelo outro. O que irá caracterizar o desenvolvimento proximal é justamente a capacidade que surge e desenvolve de modo partilhado.

Segundo Vygotsky (1991a), a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, constituído pelas tarefas que a criança pode resolver de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, constituído pelas tarefas que ela só consegue resolver em colaboração com adultos ou companheiros mais experientes. Nesse sentido, a instrução escolar só se mostra frutífera quando se antecipa ao desenvolvimento.

A atividade do aluno é fundamental para que aconteça a aprendizagem conceitual. Porém, muitas vezes, perspectivas construtivistas atribuíram importância excessiva à atividade do aluno, o que levou a uma compreensão do processo de aprendizagem como algo essencialmente individual e, até certo ponto, não influenciado

por outras pessoas. Segundo Coll (1994), considerar a atividade do aluno como o centro do processo de aprendizagem minimiza a importância das interações estabelecidas entre o professor e o aluno e entre os alunos, as quais geram e promovem a aprendizagem.

Com base na literatura de Vygotsky, Pereira (2002) afirma que na internalização do processo, o desenvolvimento se consolida, abrindo sempre novas possibilidades de funções emergentes.

A função socializadora da educação consta da utilização de utensílios da linguagem, do habitat, de comportamentos, como forma de transformar o indivíduo em sujeito. Ou seja, a sociedade poderá dar a direção de como o homem trabalhará nela própria, em família, ou qualquer outro lugar, mas não irá lhe dar estes instrumentos, apenas a fórmula de como usá-los. A socialização acontece em todos os meios que este está inserido, e que não há como dissociar um comportamento de determinado lugar de outro. O indivíduo é mais saudável se consegue ser ele mesmo em todas as circunstâncias, incluindo os processos de socialização familiar, social e outros a que estão inseridos. A aprendizagem será um determinante do desenvolvimento humano, em qualquer sistema ou modelo educacional (Coll, 1994).

A interação entre família e escola, e o conhecimento da participação de cada um desses contextos, permite chegar a um conhecimento muito maior da realidade do aluno, do "curso interno de seu desenvolvimento", tendo condições de prever o quanto de ajuda ainda necessita, e como se deve reorientar o planejamento para apoiar este aluno; para que todo este processo tenha condição de se consolidar, interagir, entender seus contextos de significação, tendo como eixo o diálogo que deve permear constantemente o trabalho escolar (Vygotsky, 1991b).

Alguns estudos sobre interação (Branco & Valsiner, 1997; Piaget, 1966; Valsiner, 1987/1997; Wallon, 1971, citados por Maciel & Raposo, 2005) reforçam que a

cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator importante do desenvolvimento escolar. Dessa forma, as trocas entre parceiros não são só valorizadas, como também incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento co-construído com o outro (Maciel & Raposo, 2005).

Para Vygotsky (1988) a linguagem é a ferramenta psicológica mais importante nas relações humanas; sendo possível verificar não apenas o que o aluno é num dado momento, mas o que pode vir a ser; rompendo com o conceito de que a escola pode ser única. O processo de constituição de conhecimentos passa a ter uma importância vital e, portanto, deve ser considerado tão importante quanto o produto que se espera com a educação, principalmente em jovens e adolescentes.

O professor da atualidade é o agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais. As intervenções docentes podem ajudar a família e o próprio aluno no seu desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas, ou para a abertura de zonas de desenvolvimento proximal, sem esquecer que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento (Vygotsky, 1988).

Ao longo do desenvolvimento do ser humano, Piaget (1977) afirma que estão presentes: as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem daqueles que interagem com o adolescente, em seu grupo familiar. Estão presentes nesta construção, a história e a cultura de outros indivíduos com quem o adolescente se relaciona e em outras instituições próximas como, por exemplo, a escola, ou contextos mais distantes da própria cidade, estado, país ou outras nações.

Enquanto para Piaget a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito (Piaget, 1977), para Vygotsky a aprendizagem favorece o

desenvolvimento das funções mentais: "O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" (Vygotsky, 1991a, p. 101).

Mas a história mostra que a análise da adolescência está longe de ser esgotada e Piaget afirma que se o pensamento e a afetividade próprios do adolescente não lhe permitissem exagerar-lhe a importância, as estruturas gerais dessas formas de pensamento e vida afetiva impediriam de compreendê-lo dentro de seu contexto de vida.

Este contexto rompe com a idéia de que o aluno deve sozinho, descobrir suas respostas; de que a aprendizagem é resultante de uma atividade individual. A aprendizagem escolar implica na apropriação de conhecimentos, que exigem planejamento constante e reorganização contínua de experiências significativas para os alunos; as reorganizações das experiências de aprendizagem devem considerar o quanto de colaboração o aluno ainda necessita, para produzir determinadas atividades, de forma independente (Piaget, 1973).

O processo de desenvolvimento do ser humano é na adolescência marcado pelo envolvimento da família e da escola. Segundo Barros (1991), a família representa parte do mundo de seus filhos, com grande importância de participação na fase pré-escolar, mas é considerada o fator primordial na maturação psico-socio-afetiva.

Montandon e Perrenoud (1987, p. 32) afirmam que "de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família".

3.2. A Interação entre Família e Escola no Processo de Escolarização do Adolescente

O adolescente, mesmo fazendo um caminho natural de busca pela sua independência dos pais, e um nítido comportamento de contestação por qualquer autoridade presente, demonstra na escola considerar suas relações como importantes pontos de referência nos esforços do adolescente em busca de si mesmo e do seu lugar no mundo.

Essa influência pode acontecer de formas positivas, onde irá contribuir para o amadurecimento e o bem-estar do adolescente, ou de formas danosas afetando temporariamente o seu convívio familiar, e, em casos mais graves deixando seqüelas emocionais (Charbonneau, 1990).

De acordo com Milani (1995), o adolescente juntamente com a escola e a família é considerado um sistema com sua própria dinâmica interna, interagindo de forma simultânea e mutuamente interdependente com os outros sistemas. Através dessas inter-relações, os três sistemas (adolescente, escola e família) constituem um sistema mais abrangente (macro-sistema) que, funcionando de forma cooperativa, equilibrada e flexível, visa beneficiar cada componente: os pais descobrem na adolescência do filho uma oportunidade para o seu próprio crescimento interior; a escola passa a desempenhar o seu papel na formação do caráter dos alunos, e não apenas na transmissão de informações; o adolescente encontra ambiente favorável ao seu desenvolvimento rumo à maturidade.

Estas estruturas – família – escola – grupos sociais – colaboram com a formação da sociedade e são constituídas de vários contextos que são pilares do seu desenvolvimento: histórico, político, cultural, econômico e moral. E mesmo não se

comportando como fenômenos isolados ou elementos neutros, envolvem o ser humano e co-participam de seu desenvolvimento delineando o indivíduo que irá ser formado quer seja como membro de uma família, aluno de uma escola ou profissional de uma empresa (Milani,1995).

A atualidade brasileira ainda caminha pela busca desta situação ideal. É preciso re-conhecer as condições específicas do adolescente, da família e da escola que podem contribuir para o desenvolvimento humano e social por meio dessa interação, compreendendo suas conseqüências e colaborando através de sugestões e projetos sociais (Faria Filho, 2000).

As mudanças pelas quais nas últimas décadas tem passado a família, em função das alterações financeiras, políticas ou mesmo religiosas, têm refletido significativamente na escola provocando conseqüentes discussões acerca do lugar dessas instituições de ensino na formação das novas gerações, gerando uma necessidade de se estabelecer um efetivo diálogo entre a escola e a família (Faria Filho, 2000).

É possível afirmar o desejo de professores e dirigentes de escolas de uma maior participação dos pais em suas atividades, resultando uma ação formativa da escola em relação à família. Centrados em uma visão escolarizada do problema, estes profissionais reconhecem a importância do trabalho da escola e o lugar construído por ela mesma para acolher e relacionar-se às demais instituições sociais, dentre elas a família.

Nos estudos de Faria Filho (2000) ele pondera que no Brasil, ao longo do século XIX, a instituição escolar cresceu de forma lenta, mas inevitavelmente vai se fortalecendo como o eixo fundamental e privilegiado no trabalho de formação das novas gerações, estando diretamente relacionada a este fato a expansão da escolarização, o processo de profissionalização do magistério primário, a responsabilidade que a família entrega aos seus educadores.

A globalização, bem como as mudanças econômicas e sociais, permitiu profundas mudanças no contexto familiar. A família, antes numerosa, sedentária e comunitária, reduziu seu núcleo familiar aos pais e filhos (Carvalho, 2000).

Outra mudança importante para a família foi a inserção da mulher no mercado de trabalho, onde foi necessário delegar os cuidados com os filhos a outras pessoas - creche, babá, vizinha, avó, etc. De acordo com Maakaroun (1999), em função da dispersão matinal ocorrida na maioria das famílias modernas, por causa das novas atividades adquiridas, a casa familiar - o lar - deixou de constituir-se no centro obrigatório do encontro, da aquisição de normas éticas e, sobretudo do apoio mútuo, para ser um elemento colaborador de outros espaços de convivências sociais.

Pode-se afirmar que as questões com relação à socialização dos adolescentes são cada vez menos desempenhadas pela família, que as direciona para o sistema educacional e os meios de comunicação em massa, cada vez mais cedo, tendo crianças, na rede particular de ensino com apenas dois anos de idade.

A redução da convivência familiar aconteceu juntamente à era da televisão, onde a família encontra-se passiva e silenciosamente reunida, mas cada um no seu espaço, no seu mundo. De acordo com Tiba (1986) o tempo que as famílias dispõem diante da televisão vêm aumentando na mesma proporção que as conseqüências desses novos comportamentos: “Falta de tempo” para o diálogo familiar, redução das brincadeiras em grupo; apologia da força física e banalização da violência; estimulação erótica; embotamento da iniciativa e criatividade, etc.

Uma importante conseqüência é o aumento significativo das taxas de divórcios, que se intensificou a partir dos anos setenta, se tornando uma epidemia ou mesmo uma “moda”, que deixa no seu caminho, em situações diversificadas, famílias desestruturadas, crianças traumatizadas e adolescentes revoltados. Nos EUA uma, de

cada cinco crianças e adolescentes com idade inferior a 18 anos, só tem em casa um dos pais - a grande maioria por causa do divórcio (Tiba, 1986).

É com essa realidade dominante que a criança entra na adolescência, vivendo de forma brusca e muito rápida as transformações biopsicossociais, que pode desestabilizar a vida familiar impedindo que determinadas situações se estendam à escola. Torna-se necessário novos ajustes para manter a saúde, a harmonia, as relações dentro de cada espaço que o adolescente está inserido.

Para Aberastury e Knobel (1989), nesta fase é normal o processo de “ambivalência dual”, onde a família como um todo espera por este momento, mas temem passar por ele juntamente com as mudanças que ele traz. O adolescente reconhece a importância de deixar de ser criança significando maior independência, liberdade, mas sabe que junto com esta independência compra também as responsabilidades que este novo papel traz consigo.

Os estudos da Psicologia sobre o pensamento e a prática educacional nos dias atuais, refletem regularidades importantes para o processo de ensino e aprendizagem na formação do ser humano enquanto cidadão (Sass, 2000).

Estas regularidades implicam de forma direta na dinâmica estrutural das relações entre adolescentes enquanto alunos, professores enquanto responsáveis pela formação educacional destes jovens e família enquanto eixo de vínculo comum entre estes dois espaços. São elas (Sass, 2000):

1. A concentração acentuada na psicologia do adolescente e da aprendizagem, seguida à distância de estudos e pesquisas em torno de jovens e adolescentes no contexto escolar;

2. A primazia de estudos, pesquisas e orientadores legais acerca do desenvolvimento cognitivo (estágios ou fases do desenvolvimento psicológico) e/ou afetivo;
3. Em conseqüência, a subordinação dos fins da educação, outrora estabelecidos em termos políticos, éticos e culturais, aos estágios pretensamente universais do desenvolvimento psicológico, especialmente de acordo com a seqüência estipulada pela psicologia genética de Jean Piaget e seus seguidores.

Esta parceria entre escola e família pode ser identificada através da produção científica em educação, outras vezes exercidas pelos profissionais envolvidos em sala de aula e mais diretamente implicitamente assumidas pela orientação da escola, marcando os vínculos da psicologia com a educação como uma tendência nas últimas décadas.

É importante saber que a preocupação exagerada com o desenvolvimento da inteligência e da cognição não tem significado que outras dimensões da vida do indivíduo em sociedade estejam sendo trabalhadas. O desenvolvimento do pensamento crítico e a formação para o exercício da cidadania tem deixado, pais e professores, preocupados com a conduta a ser tomada para que a escola seja parte contribuinte nestes aspectos.

O papel que a escola desempenha é fundamental na formação do ser humano, e mesmo diante de suas crises é possível concordar que a expansão que a escola, enquanto instituição escolar assume, e o papel crescente que ela adota na educação, representa um dos aspectos dominantes da civilização contemporânea. Os adolescentes são cada vez mais distinguidos pela experiência que vive dentro da escola, quer seja bem ou mal sucedida. Esta experiência funciona como uma vértebra da sua evolução psicológica, sendo fator determinante do que este adolescente será no futuro (Avanzini, 1980).

Nos estudos de (Sass, 2000), o autor afirmava que a escola era considerada um lugar favorável para estudar a eficácia da psicologia na prática social; porque é através da escola que a formação de um certo tipo de personalidade social, com certas atitudes e capacidades mentais produtivas, é o objetivo expresso. Idealmente, pelo menos, nenhum outro propósito deve restringir ou comprometer a predominância do propósito único [*single purpose*]. Tal não é o caso dos negócios, da política e das profissões. Todos eles têm sobre sua superfície, tomada diretamente, outros fins que devem servir. Em muitos exemplos essas outras finalidades têm, de longe, a mais imediata importância; o resultado ético é subordinado ou mesmo casual.

A sociedade contemporânea pode ser caracterizada por uma excessiva exigência de desempenho, onde a colaboração da mídia presenteia os bem sucedidos, aplaudindo o primeiro colocado, a medalha de ouro, contribuindo para que mesmo os pais, os professores e, conseqüentemente, os próprios alunos sejam contaminados pela chamada “pedagogia do mérito”.

A educação, como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social, tem trabalhado juntamente com as definições de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades. Se por um lado a educação mantém o papel de mediação básica da vida social de todas as comunidades, por outro ela não pode basear-se apenas nesta operacionalidade para a eficácia funcional do seu sistema, ou seja, em muitos momentos, são necessárias importantes parcerias multidisciplinares para entender o desenvolvimento de seus alunos e como as relações extra-escolares contribuem para o seu ensino global (Severino, 2000).

Para Avanzini (1980), estas dificuldades educacionais geram a chamada “psicopatologia da escolaridade”, onde o estresse é constante entre alunos, professores e

familiares, pois o próprio método alimenta a concorrência e a competição entre os pares sendo freqüente uma luta desigual pelo espaço vocacional.

É com base neste pensamento que se podem entender as relações do conhecimento com o universo social. Em decorrência disso o conhecimento pressupõe um solo de relações sociais, que funciona não somente como referência circunstancial, mas como matriz, como placenta que nutre todo seu processamento envolvendo todas as partes deste processo: escola – professor; pais – família e o adolescente envolvido.

O investimento escolar dado aos filhos por pais e responsáveis tem reunido significado importante na ciência, além do estritamente voltado para absorver técnicas e estratégias utilitaristas que visam tão somente à aprovação final do aluno matriculado.

É importante compreender as ações que a família demanda em relação à escola, reconhecendo seus significados, que ficam geralmente ocultos aos olhares das pessoas mais próximas, a exemplo dos professores.

Na relação do adolescente com a escola, de acordo com Portes (2000), os pais podem interagir por meio de um contato físico mais próximo, onde podem falar e expressar suas condutas, propiciando encontrar a realidade mais próxima dos parâmetros analisados: propostas da escola, objetivos dos alunos e seus próprios dos pais.

Ser adolescente nos dias de hoje não é nada fácil. Esta frase, muito comum e freqüente na rotina familiar tem se tornado uma preocupação dos educadores e profissionais que voltam o olhar para o ser humano que está em uma fase crítica, mas muito importante (Tiba, 1986).

Ao analisar o adolescente na escola, o profissional está diante de alguém com seus medos, sonhos e conflitos pessoais muito presentes. Mas neste momento, extremamente dinâmico e versátil, é que se abre a oportunidade de compreendê-lo

melhor em suas relações com o meio no qual está inserido. Acompanhar de perto as dificuldades escolares do adolescente pode ser o caminho para a compreensão do seu processo de inserção escolar, nas suas relações sociais e do seu processo de aprendizagem (Palácios, 1995).

Sobre algumas marcas da identidade do adolescente, Palácios (1995) afirma que eles podem ser caracterizados por estar ainda no sistema escolar, em algum outro contexto de aprendizagem profissional ou em busca de um emprego estável; por ainda dependerem dos pais e estar morando com eles; por estarem realizando a transição de um sistema de apego centrado em parte na família, para um sistema de apego centrado no grupo de iguais, para um sistema de apego centrado na pessoa de outro sexo; por sentirem-se membros de uma cultura de idade (cultura adolescente) que se caracteriza por ter suas próprias modas e hábitos, seu estilo de vida próprio, e seus próprios valores; por ter preocupações e inquietudes que não são mais as da infância, mas que ainda não coincidem com as dos adultos. São preocupações inclusive que perpassam pelo processo de aprendizagem, preocupações globais da atualidade.

As exigências intrínsecas dos cursos escolares exercem forte influência na rotina escolar: alimentação dos alunos, material didático, condições de transporte, razões sociais que caminham juntamente com as condições de aprendizagem do adolescente, mantendo um peso razoável para seu aperfeiçoamento.

Neste sentido, Palácios (1995) conceitua a escolarização como um instrumento que desempenha um papel chave, pois permite entender como se articulam, em um todo unitário, a cultura e o desenvolvimento individual. Os grupos sociais, por meio de diferentes práticas educativas, ajudam seus membros a assimilar a experiência culturalmente organizada e convertem-se, por sua vez, em membros ativos e agentes de criação cultural. Favorece-se assim o desenvolvimento pessoal no seio da cultura do grupo,

fazendo com que os indivíduos participem de um conjunto de atividades que, consideradas globalmente, constituem o que é chamado de educação. Conseqüentemente, a educação designa um conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada. Conforme o volume e o conteúdo concreto do conhecimento cultural, as atividades educativas adotam diferentes modos de organização.

Pitágoras (citado por Pires, 2000), um dos maiores filósofos da Europa antiga, era filho de um gravador, Mnesarco, um gênio com capacidade de julgamento amadurecida, trabalhou em sua época enfrentando todas as agruras para um trabalho voltado para a educação. Da sua experiência, deixou o alerta: “Se educarmos as crianças, não será preciso punir os homens”.

Mas esta educação, primordialmente precisa acontecer inicialmente na família, onde, segundo Vinocur (1998) são construído os valores, os princípios, as regras, permitindo que a escola seja a colaboradora na formação íntegra de uma pessoa com seus valores mais elaborados e contemplados para a vida, de acordo com cada necessidade e cada família em especial.

De acordo com Vinocur (1998), os processos de ensino/aprendizagem inseridos no âmbito das instituições educativas, podem ser analisadas a partir da “tríade pedagógica” formada pelo professor, o aluno e o conteúdo escolar. Mas é conhecido que a formação do aluno, em especial do ser humano, não se constitui apenas dessa tríade, e a participação ou não da família é comprometedora para o sucesso de seu filho na vida.

Considerando que a escola, assim como a família é também uma instituição de ensino e de formação, as transformações e mudanças que acontecem de maneira geral na vida humana, também têm seus comprometimentos na educação escolar. As relações entre família e escola, durante muito tempo puderam ser apontadas pela harmonia em

que conseguiram viver. No decorrer dos anos, e contanto com estas transformações em níveis especificamente sociais, essa relação – família e escola – vem apresentando mudanças significativas. As mudanças nos relacionamentos, ocorridos no século XX, inclusive no campo das relações humanas em atividade com as relações educacionais, demonstram um precioso impacto no modo de vida das famílias.

Brandt (2006) afirma que, se em algum momento essas relações harmoniosas foram rompidas, é importante ressaltar as dificuldades e as razões que levam cada instituição a se desestabilizar para que possa, diante das dificuldades, buscarem uma postura diferente, recíproca, considerando que é, antes de tudo, instituição distinta cada qual com suas características, mas com objetivos próximos a de outras, e deve ser vista de maneira diferente. À família cabe redefinir posicionamentos, permitindo aos seus filhos encontrarem seu lugar na sociedade e, assim, compreenderem seus limites e suas capacidades. À escola cabe determinar suas funções específicas e auxiliar a família nesse entendimento.

As relações familiares quando inseridas na contextualização escolar dos filhos criam laços que podem determinar a dinâmica da aprendizagem do adolescente. É importante verificar em que contexto a família pode oferecer um referencial para as leituras das relações aluno-escola-família e suas interações, possibilitando redefinir estas relações que desde muito cedo na vida dos filhos estão presentes em sua educação social. Além disso, esta interação ainda pode dispor de procedimentos mais eficazes tanto para detectar, ter acesso, como para tratar problemas específicos, em ambos os ambientes, dando pistas para uma atuação mais eficaz, a nível educacional e social, trabalhando de maneira preventiva (Macedo, 1998).

A família pode ser considerada como um espaço de subjetivação das relações sociais, de constituição de sentidos subjetivos das relações entre os membros. A relação familiar pode então ser considerada, toda e qualquer interação entre os membros, como:

as atividades cotidianas, as tarefas, o sistema de valores, a comunicação, as relações afetivas, a hierarquia (Peres, 2005).

Para Vianna (2005), as relações, em especial as familiares, adquirem elementos provenientes de espaços sociais diversos mesmo quando considerados interdependentes. Pais e filhos vão polarizando esses elementos, como por exemplo, as condutas em cada espaço vivido, alterando cada esfera social em que se relaciona. Assim, na escola, há um pouco daquilo que o adolescente percebe enquanto relações sociais familiares, e vice-versa. O espaço familiar é apenas uma dessas esferas que se relaciona com todas as demais.

Morin (1999) afirma que as atividades do conhecimento e do pensamento estão, constantemente, funcionando em forma de integração das informações em um conjunto que lhe dê sentido. Isso torna-se importante quando se volta o olhar para as relações que pais mantêm na educação dos filhos, considerando que o conhecimento adquirido nas relações familiares pode ou não ser complementado no espaço da instituição escolar.

Quando uma criança vai para a escola ou quando o filho entra na adolescência, Macedo (1998) acredita que é importante reorganizar os padrões de interação da família, não se tratando de um fato isolado entre pais e filhos, e sim de uma mobilização de todo o sistema que envolve as relações entre os filhos – irmãos menores ou adultos – e entre os pais entre si. Na escola o processo é o mesmo. Quando entra um novo aluno, todo o grupo deve se reorganizar.

Minuchin (1977), quando analisa as relações sociais familiares e escolares afirma: “São sistemas sociais particularmente significativos para a compreensão da relação entre as pessoas, focalizando padrões de interação que se desenvolvem e se repetem no ciclo vital e que regulam o comportamento de seus membros” (p.7).

O adolescente é um desafio ao equilíbrio familiar. Junto com ele chegam as

mudanças em termos de estilo, linguagem, posturas, valores. O filho adolescente desafia a hierarquia entre os subsistemas pela provocação, age pela capacidade que tem em testar as regras que controlam o poder da família.

Esses desafios agredem e ultrapassam as fronteiras – familiar e social – permitindo que os sistemas se tornem mais flexíveis, para que o adolescente consiga ter maior mobilidade dentro e fora da família, organizando sua sociabilização.

Assim cabe à escola desenvolver a sociabilidade por meio da aprendizagem das regras sociais, que acontece através da convivência em grupo, da cooperação e da valorização do grupo, da camaradagem, dos sentimentos de dar e receber (Macedo, 1998).

Osório (1996) definiu a família como sendo uma unidade grupal onde se desenvolvem três tipos de relações pessoais: aliança (casal), filiação (pais/filhos) e consanguinidade (irmãos), e que, a partir dos objetivos genéricos de preservar a espécie, nutrir e proteger a descendência e fornecer-lhe condições para a aquisição de suas identidades pessoais, desenvolveu ao longo de périplo evolutivo do ser humano funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais. Quando o autor refere-se à crise da família no mundo atual, considera-a um ponto crucial, mas indispensável para o desenvolvimento das instituições humanas. Não estando aludindo a uma eventual ameaça de desintegração ou extinção dessa mônada de nossa estrutura social, que é e continuará sendo a unidade básica da interação humana e que persistirá através dos tempos como o fez até hoje. Conclui que, a permanência da instituição familiar ao longo de toda a história do homem e o pluralismo de sua configuração estrutural e funcional a legitimam como a unidade primordial da organização social. Ela não desaparecerá enquanto a espécie humana não se extinguir, mas estará como esteve até então, em lenta, por vezes imperceptível, mas em constante renovação.

Para Vygotsky (2000), falar sobre processo externo significa falar de social. Qualquer

função psicológica externa - significa que ela foi social antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. A palavra social tem muitas significações, a mais geral é de que todo cultural é social e todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente.

Um dos aspectos mais gerais é se esperar que os valores humanistas de amizade, cooperação e solidariedade sejam os predominantes no contexto familiar, que iria funcionar como uma espécie de oásis afetivo - "lar doce lar" - dentro do envolvimento da sociedade mais ampla. Neste sentido, defender que as práticas socializadoras familiares podem se tornar um terreno importante para a localização de formas de presença das famílias na escolarização dos seus filhos, pode contribuir para o desenvolvimento psicológico da adolescência (Moura, 2000).

Com base no seu estudo, Peres (2001) observa que a concepção de família sofre, na atualidade, transformações que permitem que se fale de desenvolvimento familiar e ao discutir sobre o tema, reporta-se às mudanças ocorridas na família enquanto grupo, assim como às mudanças produzidas por cada um de seus membros.

Nesse contexto são requeridas competências no domínio social, familiar e individual para lidar de modo mais eficaz com as transformações da família. Conseguir criar uma cultura orientada para a valorização da família, o envolvimento dos seus elementos no seu dia-a-dia e melhorar sua qualidade de vida, podem contribuir para o desenvolvimento sócio-afetivo de todos os membros, refletindo nas ações que cada um, em espaços diferentes, realizará enquanto pessoa independente (Peres, 2001).

3.3. A Responsabilidade da Educação Escolar: Pais e Escola, Governo e Sociedade

No século XIV e a partir dele, foi possível assistir ao desenvolvimento da família moderna. A família tornou-se nesta época a base do estado, o fundamento do poder monárquico em questão. É possível apontar, já no século XV, as realidades e os sentimentos da família se transformando através de uma revolução lenta, profunda e difícil de reconhecer, marcada principalmente pela essencial freqüência escolar. Foi necessário acompanhar a reorganização da casa e a reforma dos costumes deixou um espaço mais amplo para a intimidade, que foi contemplada por uma família reduzida aos horários dos filhos, incluindo a escola, e aos pais (Prost, 1992).

Os estudos pioneiros de Áries (1981) aproximando a História da Infância e a História da Educação sugeriram relações intrínsecas entre a “descoberta da infância e a revolução educacional” do século XVII. O autor reforça que, na Idade Média, não era comum às pessoas conversarem com os filhos em casa, enviando-os a outras famílias. Muito cedo, os filhos eram desligados da família e integrados ao mundo do adulto, onde tinha contato com a aprendizagem de valores e conhecimentos a partir do convívio com outras crianças e adolescentes, sem a preocupação da educação formal.

Entre o final da Idade Média e o Século XVII expressivas transformações ocorreram nas concepções relativas à educação dos filhos. Os adultos começaram a preocupar com sua educação, carreira e futuro. A partir da valorização da criança como ser em formação e carente de cuidados e da preocupação com a educação a família assumiu uma função não só educadora, mas moral e espiritual também, passando a caracterizar a família moderna. A aprendizagem tradicional, realizada em casas de famílias, passou a ser substituída pela escola (Prost, 1992).

De acordo com Prost (1992), o século XVIII representou, igualmente, o início do momento de diferenciação das classes sociais no interior da escola. Então, a mesma categoria de “homens detentores da autoridade, da razão e do saber”, que contribuiu para estampar à Era Moderna uma transformação de costumes, concordou como precursora dos iluministas que se esforçaram para limitar a uma única classe social o privilégio de ter o ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático.

Nas últimas décadas, em especial no século XX, a família é apontada tanto pelo sucesso escolar como pelo fracasso escolar de seus filhos. Situações comuns no âmbito das famílias de classe média e das escolas particulares, como por exemplo, da mãe que acompanha sistematicamente o aprendizado e o rendimento escolar do filho, que organiza seus horários de estudo, e outras atividades do estudante, verifica o dever de casa diariamente, conhece de forma mais próxima a professora e frequenta as reuniões escolares, são alguns aspectos relevantes para o questionamento do sucesso escolar dos filhos (Carvalho, 2000).

Os estudos sobre sucesso e fracasso escolar encontram destaque juntamente com a avaliação do processo de reprodução das desigualdades sociais: privilégios na distribuição de riquezas e na hierarquia da estrutura social. Para Vasconcelos (2001), conseqüentemente, a presença de ambiente favorável na família, bem como a qualidade do capital cultural e a trajetória escolar em instituições com equipe técnica e professores capacitados intelectualmente, apresentam resultados se pode mostrar a legitimação das práticas e *habitus* que levam ao sucesso escolar, comportamentos próprios da classe social e do ambiente onde o adolescente e/ou jovens se encontram inseridos.

Para Neder (2005), as causas do fracasso escolar não podem ser explicadas pela “desestruturação” ou pela “irregularidade” da família, ou mesmo pela desnutrição. A

autora acredita que o fracasso escolar deve ser identificado na incapacidade política educacional oficial no país de poder enxergar as diferenças culturais cabíveis para formulação de estratégias eficazes de educação pública de qualidade.

Atualmente, há também outro lado importante: o discurso (frequente no âmbito da escola pública que atende às famílias de baixa renda) da professora frustrada com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, dos déficits de atenção não diagnosticados em função da baixa renda per capita, das reclamações da escola da falta de cooperação dos pais. Com efeito, o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares. Trata-se, em geral, de família dotada de recursos econômicos e culturais, dentre os quais se destacam o tempo livre e o nível de escolarização da mãe, expressos no conceito de capital cultural de Bourdieu (1987).

É possível identificar que a família que está por trás do sucesso escolar, salvo exceções, pode ter a participação de uma mãe em tempo integral ou uma *supermãe*, para aquelas que têm uma jornada de trabalho diária, exercendo o papel de professora dos filhos em casa, ou contratando professoras particulares para as chamadas aulas de reforço escolar e até mesmo psicóloga e psicopedagogas, nos casos mais difíceis (Carvalho, 2000).

O valor do envolvimento dos pais na educação tem se tornado um truísmo aceito unanimemente dentro de um amplo espectro de posições políticas em alguns países como, por exemplo, nos Estados Unidos: conservadores e liberais, religiosos fundamentalistas e humanistas seculares, todos o endossam como um componente fundamental da escolarização bem-sucedida (Casanova, 1996).

Jackson (1989) reforça que enquanto o enfoque anterior sobre a família como educadora permanecia restrito à pré-escola e às primeiras séries, o enfoque atual inclui o

envolvimento dos pais também na educação de adolescentes. Esta preocupação surge como estratégia de prevenção da indisciplina escolar e da delinquência juvenil.

Os educadores progressistas vêem o fortalecimento dos pais como estratégia para estimular a participação no âmbito da escola pública, tanto na gestão escolar quanto nas decisões curriculares (Fine, 1993; Henderson & Berla, 1994). A promessa de uma relação produtiva entre a escola e a família inclui ganhos para a família (coesão, empoderamento, participação seletiva), para a escola (eficácia, resultados, reconhecimento), para os estudantes (o sucesso de todos) e para a sociedade (a construção democrática a partir da base e do cotidiano).

Para Carvalho (2000), no Brasil a relação família-escola tem sido pouco estudada, embora a prática do dever de casa para unir as atividades da escola com as obrigações familiares, também faça parte de tradição educacional brasileira. A autora reforça que, no caso da escola privada de classe média pode-se supor que a sua aceitação (principalmente pelos pais) como uma prática rotineira esteja associada ao fato de a jornada letiva diária e a anual serem percebidas como curtas e insuficientes para o progresso escolar. Para a escola pública, reconhece-se que os baixos níveis de escolaridade e renda de sua clientela desestimulam tanto a participação dos pais nas reuniões escolares quanto à adoção de deveres de casa.

Atualmente, percebe-se que o modelo de envolvimento dos pais na escola pode colaborar de forma sistêmica com a atual tendência à descentralização da gestão educacional e da responsabilidade individual da escola no sucesso do aluno, bem como a melhoria da produtividade e qualidade escolar no sistema de ensino público (Carvalho 2000).

Alguns projetos vêm tomando forma desta direção. O Banco Mundial trabalha a idéia da necessidade do acompanhamento e apoio dos pais e da comunidade, mas

também do estímulo da freqüência dos deveres de casa, como fatores determinantes da eficácia escolar (Heneveld, 1994). Assim, o Projeto Nordeste (Projeto de Educação Básica para o Nordeste), patrocinado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1995) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) vem descrevendo a contribuição que pais e a comunidade têm oferecido para qualificar a educação naquela região.

O autor ainda afirma que, de acordo com o projeto, os pais e a comunidade dão apoio eficaz quando o aluno freqüenta a escola com saúde e aptidão para aprender; Os pais e a comunidade dão apoio financeiro e/ou material para a operação da escola; Há comunicação freqüente entre o corpo docente e os pais; Os membros da comunidade e os pais auxiliam na instrução; A comunidade desempenha um papel com significativa autoridade na escola.

Esta região, em sua maioria, caracterizada pela pobreza, altos níveis de analfabetismo, distância entre a cultura escolar e a cultura popular, e um sistema escolar público que tradicionalmente não adotou a prática do dever de casa, os pais representam o estímulo para a melhoria da eficácia escolar a serem contabilizados por meio das disponibilidades de cada família. Neste sentido, a prontidão dos alunos para aprender pode ser medida pela evidência de que em casa, acontecem momentos de leituras, conversações e brincadeiras dirigidas, pressupondo a conexão entre atividades domésticas e currículo escolar. Ajudar com a instrução pode funcionar como apoio financeiro e material à escola, mas principalmente auxilia a monitorar os deveres de casa, servir como tutor, fonte de informações e audiência em relação ao trabalho escolar dos estudantes, sendo estas atitudes fundamentais para a evolução escolar do estudante (Heneveld, 1994).

Portela, Bastos, Vieira, Holanda e Matos (Banco Mundial, 1997), ao estudar a avaliação da escola pelos seus usuários, constataram limites quanto ao envolvimento das famílias na vida escolar, e se atreveram a recomendar a valorização da participação dos pais.

Porém Castro, Pestana, Fini, Vema e Waiselfisz (Banco Mundial, 1997), ao analisar os resultados, recomendaram maior comunicação da escola com os pais e extensão do período de estudo através de lições para se fazer em casa.

Mendonça e Barros (Banco Mundial, 1997), associaram melhores resultados escolares de alunos com o maior nível de escolaridade dos adultos e cogitaram que quando os pais são mais exigentes influenciam o desempenho das escolas, recomendando também a participação dos pais no processo educacional, “(...) uma vez que os fatores familiares geram impacto sobre os resultados educacionais”. (p. 83). Outras pesquisas ressaltam o nível de escolaridade da mãe como fator determinante do desempenho escolar do aluno (Banco Mundial, 1997).

Quando o aproveitamento e sucesso escolar do aluno são cobrados na responsabilidade dos pais, sendo esta responsabilidade mediadora da eficiência e eficácia da escola, esta política de articulação família-escola traz uma série de implicações e flexibilidades.

Do ponto de vista histórico, essa política reverte o objetivo da educação pública moderna que, se sobrepôs à educação da família e da comunidade. Dessa forma, as tarefas da escola que eram atribuídas à família negam a especificidade da educação escolar e afeta o papel profissional do professor em sala de aula, contra toda uma história de diferenciação institucional, especialização funcional (Bidwell, 1991; Tyack, 1976, citados por Carvalho, 2000). Para os autores, os riscos são de apagar com a

distinção entre educação formal e informal, reduzir a educação à escolarização e confundir o papel paterno/materno com o papel docente.

Segundo Thorne e Yalom (1992), tanto para a escola como para o professor essa política também traz contradições. Se por um lado, amplia a finalidade de atuação da escola ao repensar na reeducação de pais e mães, para a participação na escola controlando o currículo, o orçamento escolar e o desempenho docente, e para a participação no lar monitorando o dever de casa, tudo isto pode funcionar como precondição para a educação dos adolescentes. Mas ao sugerir que os pais atuem como professores em casa, os professores podem contar com a diminuição do *status* profissional, o saber e a formação especializada dos docentes, contribuindo para minar a confiança e acentuar a animosidade entre professores/as, diretores/as e pais/mães.

Para os pais, principalmente as mães e para a vida familiar de modo geral, essa política impõe tensões e algumas preocupações. Em primeiro lugar, ela adota um modelo único de família: afluyente, com uma esposa e mãe em tempo integral (Thorne, Yalom, 1992), do qual se distancia um grande número de famílias nestes tempos de crescentes índices de pobreza econômica, emprego materno, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes de família.

Ao impor aos pais a concepção de que o lar deve ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar, obriga-os a converterem as atividades familiares em extensões das atividades de sala de aula, em detrimento de suas próprias opções educacionais e de suas necessidades de lazer e de descanso. E, ao sugerir aos pais que participem da gestão escolar, a demanda não é de apenas tempo e conhecimento individuais, mas a difícil tarefa de organização coletiva.

Estas condutas funcionam como precursoras de complicações ao atribuir à família a responsabilidade pela qualidade da escola pública (através da participação nos

Conselhos Escolares, Gestão de Participação, etc.): esta relação pode omitir possíveis conflitos entre educadores profissionais e pais que não têm igual poder de decisão sobre a educação escolar, quanto entre educadores e grupos de pais de poder diferenciado, que podem divergir sobre conteúdos e valores no currículo, por exemplo, e entrar em competição a fim de influenciarem as políticas e práticas escolares, com conseqüências igualmente antidemocráticas (Casanova, 1996).

Validamente é importante diferenciar o envolvimento dos pais na educação dos filhos como atitude individual informal, no contexto de uma cultura de classe e de sua estratégia de ascensão social, da política formal que visa promover a contribuição acadêmica dos pais para a eficácia escolar mediante incentivos positivos e negativos. Assim, essa política é totalitária em seus efeitos sobre a família de dois modos: ao penetrar espaços e tempos extra-escolares pela imposição do currículo escolar (a cultura dita científica, a visão de mundo dominante, determinadas ideologias) sobre as culturas familiar e popular no cotidiano doméstico e comunitário; ao tratar a família como objeto de política educacional visando elevar indiretamente a produtividade escolar mediante a utilização do ambiente e tempo familiares, tornando-os mais educacionalmente produtivos de acordo com a perspectiva da escola (Carvalho, 2000).

Ainda assim, o autor reforça que estes aspectos todos precisam conduzir a uma base de força política, de identidade e afirmação. A necessária politização desses aspectos do desenvolvimento regional coloca a cooperação como prática social, viabilizando um lugar de discussão e de ações, de argumentação e realização, tornando-se um espaço de "educação política" das pessoas que o integram. Isso pode gerar, na prática da cooperação, que os seus sujeitos cooperados tomam consciência das diferentes dimensões dos fatos da vida, dos seus significados, dos interesses e das relações sociais que constroem entre si.

Para Machado (1999, p. 21) “(...) o conhecimento, científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se forme tanto o sujeito quanto os domínios do saber”.

A educação, como função construtora e reconstrutora dos espaços de vida, entendendo as organizações sociais como lugares de cultura, de política, de economia, pode ser associada “a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores” (Libâneo, 1998, p. 24), permitindo neste contexto, a participação de pais, familiares e filhos interagindo em interesses comuns à aprendizagem do adolescente.

3.4. As Redes Sociais de Apoio às Famílias e o Processo de Escolarização de Adolescentes

A família brasileira vem permanecendo no contexto social através de sua persistente busca coletiva de estratégias de sobrevivência e cidadania para a manutenção da igualdade, do respeito e dos direitos humanos.

Na concepção de Ferrari e Kaloustian (2005), a família pode ser vista como um espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento bem como da proteção integral de seus membros (filhos, agregados, etc), independente da forma como esta família se organiza. Além disso, e dos valores materiais e afetivos, a família desempenha papel importante na educação formal e informal, onde se aprofundam seus laços sociais.

Neste sentido, a família pode ser caracterizada pelos problemas sociais de natureza diversa a que se submetem, tais como: atentados aos direitos humanos,

exploração e abuso, dificuldades econômicas, sociais e culturais, envolvendo toda a dinâmica sócio-política a qual está inserida no país (Ferrari & Kaloustian, 2005).

Algumas situações vêm afetando diretamente o entorno familiar, principalmente daquelas famílias caracterizadas por situação de pobreza e vulnerabilidade: aumento de famílias monoparentais (a mulher assume o domicílio), domicílio sujeito a ameaças de degradação ambiental, acesso aos serviços urbanos básicos, recursos produtivos, planejamento familiar. Segundo Ferrari e Kaloustian (2005), por detrás de um aluno excluído da escola ou com problemas de aprendizagem, está uma família desassistida ou inatingida pela política oficial de apoio e suporte.

O trabalho social voltado para assistência às famílias carentes é um grande desafio para profissionais, gestores e participantes. As políticas sociais que trabalham com a proteção da família, da infância e da adolescência requerem grande compromisso e maior prioridade nas suas gestões.

Para Sudbrack (2007), as políticas assistencialistas podem dar lugar às políticas de organização, estimulando as redes de solidariedade tanto das famílias entre si como das instituições – incluem-se neste âmbito as escolas – que se ocupam em proteger e amparar as famílias interagindo e complementando seus serviços.

Dessa forma, segundo a autora, pode-se estimular o protagonismo dessas famílias em favor de seus próprios interesses em benefício dos seus filhos adolescentes junto às instituições políticas, de assistência à saúde, de educação e de justiça. Pode-se entender que este procedimento pode ser visto como uma política de organização das famílias e não uma polícia das famílias.

Durham (1978) atribuiu à importância da família junto à sua posição social enquanto unidade de consumo contrapondo ao caráter individual da participação no mercado de trabalho. Dessa forma, sua teoria limita as possibilidades contidas no traço

fundamental da importância da família para os pobres urbanos, sendo este um componente estrutural de seu lugar no mundo social.

Assim, Sarti (2007) reforça que a importância da família para as pessoas carentes está relacionada com as características das instituições públicas que as acolhem, na maioria das vezes, incapazes de substituir as funções privadas da família. No Brasil, país onde os recursos de sobrevivência são privados em função da precariedade de serviços públicos de educação, saúde, previdência, amparo à velhice e à infância, somados à fragilidade de sindicatos e órgãos competentes para estes serviços, ou seja, diante da ausência de instituições públicas eficazes, o processo de adaptação e a vida corriqueira das pessoas pobres, são estruturalmente mediados pela família.

As relações familiares vão então se fundamentarem, conforme cita Sarti (2007) em um código de lealdade e de obrigações mútuas e recíprocas próprios das relações sociais familiares, pois estas ações mobilizam e viabilizam o modo de vida das redes sociais que estas famílias estão inseridas, permitindo que família crie um código de valor implícito para sua condição social carente.

O tratamento dado aos adolescentes em famílias carentes merece cuidado por parte de pais e educadores. Na perspectiva dos pais, os filhos são essenciais para dar sentido ao casamento, mas esperam também que os filhos retribuam como um compromisso social no eixo familiar, através do trabalho e do estudo. De acordo com Sarti (2007), há uma forte hierarquia entre pais e filhos, e a educação é concebida como o exercício unilateral da autoridade.

Em familiares pobres ou carentes, a regra é que desde muito cedo, os filhos já tenham atribuições dentro da família, alternando jogos e brincadeiras com freqüentes atribuições como dar recados, ir ao supermercado, buscar auxílio, limpar o quarto (Dauster, 1992).

Na forma como são tratados os adolescentes, esta reprodução do padrão unilateral de exercício da autoridade é o modelo que as instituições públicas reservam aos pobres, seus pais, evidenciando a relação entre a educação e o exercício de uma cidadania que poderia ser democrática. Moraes (1994) descreve este problema ressaltando a importância da “boa infância” para o futuro cidadão, e mostra que as raízes da privação que dificulta o exercício da cidadania podem estar bem longe de serem de cunho materiais, e mais, quando as carências básicas começam no contexto afetivo, dificilmente os projetos de redes de apoios e/ou democratização iram romper as resistências.

Nas redes de apoio as retribuições que se esperam nas relações entre pessoas pobres não são imediatas. De acordo com Woortmann (1987, p. 197) “o fato importante é a ausência de cálculo de dívida explícito”, ou seja, precisamente a falta de interesse que marca as relações entre famílias e redes de apoio, na medida em que o interesse constitui uma categoria fundamentalmente individualista, em oposição à noção de necessidade, utilizada pelos pobres como critério para definir a obrigação de ajuda. Esta é uma linguagem através da qual, pessoas carentes traduzem o seu mundo social, orientando e atribuindo significado à suas relações dentro e fora de casa.

Neste sentido é o trabalho que permeia as relações entre família e as possibilidades de ajuda social. Para Sarti (2007) é através do trabalho que o homem demonstra não ser pobre: através de sua honestidade, sua disposição para vencer, não significando aqui vencer, ascender socialmente, mas se afirmar pelo valor positivo do seu trabalho.

Dessa forma, o homem como ser trabalhador mostra nos excluídos, uma dimensão positiva, inscrita no significado moral atribuído ao trabalho, a partir de uma concepção da ordem do mundo social, que requalifica as relações de trabalho sob o

ponto de vista do capital, ou seja: “o valor moral atribuído ao trabalho compensa as desigualdades socialmente dadas, na medida em que é construído dentro de outro referencial simbólico, diferente daquele que o desqualifica socialmente” (Sarti, 2007, p. 89).

Verçosa (1985) afirma que os excluídos aprendem em casa e na escola o valor do trabalho, entendendo que através deste esforço encontrará seu lugar no mundo social, criando assim possibilidade de mobilidade social no mundo moderno em que vive.

As estratégias individuais para se inserir no mercado de trabalho dos membros de uma família obedecem a um projeto coletivo da mesma. Neste sentido, quando o jovem se insere no mercado de trabalho, permite que o mesmo responda a papéis familiares que visam não apenas a sobrevivência, mas também pelo crescimento individual à qual irá se beneficiar (Woortmann, 1984).

Da mesma forma que o trabalho dos pais, o trabalho do filho faz parte de um compromisso moral entre as pessoas da família. Para Dauster (1992), o compromisso do trabalho do adolescente pode ser visto como parte de um sistema relacional de ajuda e troca dentro da família: aos pais cabe o papel de provedores, implicando retribuições por parte dos filhos.

Para os pais, o trabalho dos filhos tem o sentido de uma proteção contra os riscos e os descaminhos do mundo da rua, onde poderia sofrer a influência de “gente ruim”, abrindo espaço para os fantasmas da droga e da marginalidade (Dauster, 1992).

Neste contexto, é importante ressaltar a distinção entre o trabalho infantil, para crianças que trabalham antes dos 14 anos, e o trabalho do adolescente, para jovens entre 15 e 17 anos. Madeira (1993) chama a atenção para o fato de que a maioria dos “menores trabalhadores” tem entre 15 e 17 anos de idade, tendendo a superestimar o trabalho infantil propriamente dito.

Sarti (2007) considera ainda a importância dessas crianças e jovens estarem na escola, e não desvincularem dela em função do trabalho. O trabalho é feito, em geral, nas redondezas da casa, relacionado com as atividades familiares, sem horário fixo, para não apresentar incompatibilidade com a frequência à escola. Uma família em que os filhos estão fora da escola, é necessariamente excluída inclusive dos projetos das redes sociais de apoio. Por outro lado, ter os filhos na escola, também configura uma forma de manter os filhos fora da rua, mesmo considerando os riscos que há em qualquer lugar para o envolvimento com “pessoas de má influência”, como na hora da saída da escola, por exemplo.

Pode-se afirmar que o trabalho infantil nas famílias pobres corresponde a um padrão cultural onde as crianças são socializadas, não se opondo necessariamente à escola, mas devendo ser um complemento à sua formação educacional (Dauster, 1992).

Quando se fala no adolescente, é importante entender e cooperar com a possibilidade de compatibilidade entre trabalho e escola do mesmo, onde a complexidade desta rotina não deve ser considerada pela perspectiva reducionista de denuncia do trabalho infantil no contexto da exploração social do trabalho, mas sim pelas dificuldades que são implícitas ao próprio sistema escolar inadequado para as famílias as quais são atendidas, visualizando atender à “alunos ideais” e não à “alunos reais” (Madeira, 1993).

Assim, o círculo do valor do trabalho quando se refere à famílias carentes, o trabalho dos filhos faz parte do próprio processo de socialização como famílias carentes urbanas, em que dar, receber e retribuir constituem as regras básicas de suas relações familiares.

3.5. Objetivos

3.5.1. Objetivo Geral

Descrever elementos familiares e escolares envolvidos com os processos de escolarização de adolescentes.

3.5.2. Objetivos Específicos

- Identificar e descrever elementos de pesquisa da educação familiar que contribuem para a escolarização dos filhos adolescentes;
- Identificar e descrever as estratégias de integração entre famílias e escola;
- Identificar e analisar núcleos de significação da educação familiar envolvidos na qualidade dos processos de escolarização dos adolescentes.

Capítulo IV

Método

No método, levou-se em conta o princípio proposto por Vygotsky para a compreensão da questão estudada: elementos familiares e escolares nos processos de escolarização de adolescentes, isto é, como os últimos estão implicados com os primeiros em uma integração dialética.

A abordagem histórico-cultural, ao estudar a adolescência, não faz a pergunta “o que é a adolescência”, mas “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento”. Isso porque, para essa abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade, na qual esse fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. Responder o que é a adolescência implica buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento (Bock, 2004).

Uma vez que a pesquisa foi conduzida por meio de princípios do método histórico-cultural (Vygotsky, 1991a) buscou-se construir, na análise e interpretação das informações do momento empírico, alguns núcleos de significação da problemática estudada, ou seja, núcleos de significados da escolarização e suas relações com a educação familiar.

As entrevistas permitiram instrumentalizar o pesquisador, segundo a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, utilizando os procedimentos de análise de material qualitativo. Estes procedimentos visam apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos através de núcleos de significação, retomando os aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos a partir de Vygotsky, como por exemplo, as categorias linguagem e pensamento e as noções de significado e sentido,

necessidades e motivos. Os procedimentos de organização e análise do material elencado, através de entrevistas, permitiram chegar aos núcleos de significação no caminho da apreensão dos sentidos e da subjetividade dos informantes (Vygotsky, 1977).

O método histórico-cultural permite verificar o quanto à aprendizagem interativa permite que o desenvolvimento avance, ressaltando a importância das trocas interpessoais, na constituição do conhecimento (Vygotsky, 1988).

O método histórico cultural propõe, de acordo com Vygotsky, “focalizar o problema na determinação histórica e transmissão cultural da psicologia dos seres humanos” (Vygotsky, 1991a, p. 163). O autor considera ainda que o desafio fundamental para o psicólogo é o de descobrir e demonstrar os mecanismos ocultos que complementam a história particular de cada ser humano.

A análise do desenvolvimento humano permite reconstruir todos os pontos e retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura, pois o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual o homem penetra na vida intelectual daquelas pessoas que o cercam (Vygotsky, 1991a).

4.1. Participantes

Participaram desta pesquisa 4 (quatro) alunos do Colégio Estadual José Ludovico de Almeida de Anápolis: João, Lucas, Sarah e Ester (nomes fictícios) que aceitaram participar da pesquisa no momento em que foi realizado o convite. Juntamente com estes alunos selecionados, foram investigados seus familiares (pais ou responsáveis).

4.2. Instrumento para a Construção das Informações

No trabalho com as famílias foi utilizado como instrumento a entrevista semi-estruturada composta por eixos temáticos (Anexo 1) escolhidos a partir da literatura específica e de entrevista prévia realizada com a direção da escola e com os professores dos alunos participantes. Os temas abordados nas entrevistas com as famílias foram: a escolarização dos adolescentes, as práticas educativas das famílias e a interação família – escola e escola – adolescente; e sobre seu processo de escolarização, isto é, seu desenvolvimento cognitivo/social.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a permissão antecipada de todos os participantes, conforme Termo de Consentimento (Anexo2).

4.3. Procedimentos

Trabalhou-se, primeiramente, com uma análise quantitativo-descritiva dos aspectos sócio-demográficos das famílias participantes para, depois, fazer-se uma análise qualitativa das informações para uma interpretação dos núcleos de significação possivelmente implicados na escolarização dos filhos adolescentes.

Para iniciar esta pesquisa foi encaminhada ao Colégio Estadual José Ludovico de Almeida de Anápolis, uma carta (Anexo 3) solicitando a permissão do diretor para que alunos e suas respectivas famílias participassem da investigação. Após a aprovação do Projeto de Pesquisa, pelo Comitê de Ética em Pesquisa e a pedido da mestranda, foi feito o convite para o diretor da escola, em duas turmas de 8ª Série (Turnos Matutino e Noturno) para os alunos que se dispusessem a participar da pesquisa. A turma foi escolhida em função da faixa etária dos alunos corresponderem aos objetivos desta

pesquisa. O momento possibilitou verificar o perfil sócio-familiar dos alunos, e um breve levantamento sobre o seu histórico escolar. O convite foi aceito por 04 alunos para a participação na pesquisa cujos nomes são fictícios para preservar suas identidades.

4.4. Análise das Informações

A análise das entrevistas buscou uma abordagem qualitativa com a elaboração de núcleos de significação (Vygotsky, 1988) que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), permitem priorizar a importância de um método materialista dialético, as categorias linguagem e pensamento e as noções de significado e sentido.

Em seguida, realizou-se a análise destes núcleos de significação da educação familiar, de suas relações com a escola e de suas implicações para o processo de escolarização dos adolescentes, a partir das entrevistas.

Foram informados às famílias todos os objetivos desta pesquisa, a que fim se destina, e o sigilo de informações resguardando cada participante. A adesão dos participantes superou as expectativas, não havendo adversidades ao longo da construção das informações.

As entrevistas abriram espaço para compreender a expressão verbal de cada família, para mostrar sua compreensão a respeito da vida escolar e da dinâmica de escolarização de seus filhos.

Capítulo V

Resultados e Discussão

As informações foram construídas levando-se em conta as histórias das famílias e as formas como cada uma delas participa ou interfere na conduta escolar de seus filhos. Assim, elas evidenciaram sua interação com a escola, com alguns núcleos de significação que demonstram suas formas de contribuir ou elaborar sua vida cotidiana para o melhor desempenho dos filhos nos seus processos de escolarização.

Os resultados apresentam três aspectos importantes para a conclusão deste trabalho: 1) A apresentação das famílias participantes; 2) A descrição de dados sócio-demográficos destas famílias; e 3) A exposição e interpretação de núcleos temáticos de significação expressos pelas famílias a respeito da questão estudada; e 4) A discussão dos resultados a partir dos objetivos propostos.

5.1. Apresentação das Famílias

A primeira família entrevistada foi do aluno João, que tem 15 anos, está cursando o 9º ano do turno matutino e é solteiro. Mora com os pais, onde ambos estudaram até a 6ª série e um irmão mais novo. Da entrevista participou ele e sua mãe. O pai de João é executivo de vendas e sua mãe do lar.

A segunda família é do aluno Lucas, de 15 anos, que também cursa o 9º ano no turno matutino. O pai de Lucas cursou até a 5ª série e possui uma mercearia ao lado de casa. Sua mãe fez o 4º ano primário e é costureira. A renda média da família é de 2

salários e meio. Moram em casa própria. Tem um irmão com Síndrome de Down que também está estudando na Apae, em Anápolis.

Sarah faz parte da terceira família entrevistada. Sua família é composta de 5 componentes sendo: pai, mãe, dois irmãos casados e a própria Sarah. Sarah tem 14 anos, cursa o 9º ano, no turno noturno. Moram em casa própria, com renda média de 2 salários mínimos. O pai de Sarah é pedreiro, cursou até a 4ª série e a mãe é do lar e está cursando o 5º ano, no mesmo turno e escola da filha Sarah. Voltou a estudar para fazer companhia para a filha.

A última família que participou da pesquisa é a da aluna Ester, de 16 anos e casada. Ester estuda no turno matutino e também faz o 9º ano. Mora com o marido, mas tem contato constante com a mãe que inclusive foi quem participou da entrevista. A adolescente pediu que a mãe participasse da entrevista, uma vez que é ela que a acompanha nos estudos. Ester tem duas filhas. Há suspeita de que a primeira filha é fruto de abuso sexual do próprio pai. O pai de Ester é pedreiro e sua mãe, “do lar” e a ajuda a cuidar das crianças. Para não parar de estudar Ester sempre leva a filha mais nova para a escola, que tem 1 anos e meio. Moram de aluguel e a renda mensal gira em torno de 2 salários mínimos e meio.

5.2. Dados Sócio-Demográficos das famílias

A Tabela 1 mostra as informações sobre a organização nuclear das famílias, e estrutura financeira:

Tabela 1 – Estrutura familiar dos adolescentes

Família	Nº de componentes	Moradia	Renda Mensal
Família 1 (João)	4	Própria	1.1/2 salários
Família 2 (Lucas)	4	Própria	2.1/2 salários
Família 3 (Sarah)	5	Própria	2 salários
Família 4 (Ester)	3	Aluguel	2.1/2 salários

As entrevistas deixaram clara a independência entre os núcleos associados às condições financeiras e às possibilidades dos pais de verem os filhos crescerem através dos estudos e da participação deles em conjunto com familiares. Das quatro famílias entrevistadas duas se mantêm com renda mensal de 2 e meio salários mínimos. Os pais ressaltam sempre a necessidade ímpar de que o crescimento pessoal e profissional somente acontecerá através da prática escolar, bem como das relações que as famílias conseguirem manter na convivência diária com escola, professores e seus filhos.

As famílias entrevistadas estavam com todos os filhos na escola. A idade dos filhos entrevistados, conforme Tabela 2, estava entre 14 e 16 anos. Uma adolescente, Ester, já é casada e tem 2 filhas. Somente Sarah estuda à noite, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Aspectos sócio-demográficos das famílias dos adolescentes

Famílias Entrevistadas	Adolescente	Sexo	Idade	Escolaridade	Estado Civil	Horário de Aula
Família 1	Adolesc 1 (João)	Masc	15	9º Ano	Solteiro	Matutino
Família 2	Adolesc 2 (Lucas)	Masc	15	9º Ano	Solteiro	Matutino
Família 3	Adolesc 3 (Sarah)	Fem	14	9º Ano	Solteira	Noturno
Família 4	Adolesc 4 (Ester)	Fem	16	9º Ano	Casada	Matutino

Nas famílias entrevistadas todos os pais têm escolaridade, mas nenhum participante tem o 2º grau completo. Das mães, 3 (75%) são do lar, e acompanham mais de perto a rotina de escola dos filhos, sendo o pai o provedor direto do sustento familiar. A Tabela 3 mostra a escolaridade dos pais dos adolescentes entrevistados e suas

respectivas profissões.

Tabela 3 – Grau de escolaridade e profissão dos pais

	Família 1		Família 2		Família 3		Família 4	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Marido	Mãe
Escola- ridade	6ª Série	6ª Série	5ª Série	4ª Ano Primário	4ª Série	5ª Ano (Cursando)	2ª Série	4ª Série
Profissão	Executivo de Vendas	Do Lar	Comer- ciante	Costureira	Pedreiro	Do Lar	Pedreiro	Do Lar

É possível afirmar que estas famílias atribuem importância aos estudos de seus filhos. Todos os pais têm escolaridade, mas nenhum deles tem o 2º grau completo. Das mães, 3 são do lar, e acompanham mais de perto a rotina de escola dos filhos, sendo o pai o provedor direto do sustento familiar. A baixa escolaridade dos pais reforça as possibilidades de manterem seus filhos na escola e estimulando-os a continuarem para que possam crescer intelectual e financeiramente conforme informações das entrevistas.

De modo geral as famílias se colocam como eixo importante para a manutenção de seus filhos na escola. Os dados sociodemográficos apresentam 4 famílias de classe média-baixa, sobreviventes de salários mínimos, mas que priorizam manter os filhos estudando, mesmo não tendo as condições necessárias para o contexto da escolarização particular. Elas colaboram com a frequência de seus filhos à escola e esforçam-se para acompanhar as práticas educativas que as escolas adotam, incentivando cada uma a seu modo, a manutenção e a cooperação para a realização dos estudos de seus filhos. Elas colaboram e se empenham para a frequência de seus filhos, esforçando-se para acompanhar as rotinas de atividades propostas pela escola.

Quando analisada a significação da interação família e escola envolvida na qualidade do processo de escolarização do adolescente, as famílias apontaram para

aspectos que consideram positivos e que colaboram na rotina escolar de seus filhos, bem como alguns aspectos negativos, como, por exemplo, a indisciplina de outros colegas em sala de aula, que podem prejudicar não só a vida escolar, mas também a manutenção dos mesmos na frequência à escola (Vygotsky, 1991a).

Para estas famílias, auxiliar seus filhos em tarefas e condutas escolares permite que os filhos se sintam motivados a manterem seus estudos e interagir com seus pares e a escola.

A Tabela 4 demonstra a porcentagem das respostas colhidas, em todas as entrevistas, conforme quadro de Respostas Informativas em anexo 4, que permitiram uma análise com base nas respostas colhidas e norteadas com o histórico de vida de cada uma das famílias, permitindo analisar quais os contextos contemplam os objetivos pesquisados.

Em um total de 84 respostas sobre a educação dos filhos, 14% das afirmativas fazem referência de como as famílias são importantes para a manutenção de seus filhos na escola. A interação dos pais, com a escola também foi citada em 21% das afirmações (N=84), onde os pais informam da necessidade de participar e acompanhar as atividades que a escola oferece, como um meio de estar presente nas funções educacionais dos seus filhos.

As famílias mantêm um apoio constante para estimular seus filhos à escola (65%) e ainda investem de forma positiva para que a aprendizagem de seus filhos seja de qualidade, independente das dificuldades financeiras vividas.

Tabela 4 – A significação da educação dos filhos, para os pais (N=4 / F=84)

Informações	Frequência	Porcentagem
Visão que a família tem da importância da escola	12	14%
Interação entre escola, pais e alunos	17	21%
Significação da interação família e escola envolvida na qualidade do processo de escolarização do adolescente	55	65%
Total	84	100%

Para Piaget (1977) o desenvolvimento do ser humano inclui: as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem daqueles que interagem com o adolescente, em seu grupo familiar. Estão presentes nesta construção, a história e a cultura de outros indivíduos com quem o adolescente se relaciona e em outras instituições próximas como, por exemplo, a escola, ou contextos mais distantes da própria cidade, estado, país ou outras nações.

A interação dos pais com a escola parece ser uma necessidade que os pais têm de participar e acompanhar as atividades que a escola oferece, de estarem presentes nas funções educacionais dos seus filhos.

Tanto adolescentes quanto familiares informaram algumas intercorrências que podem alterar ou modificar a rotina de vida escolar. Para as famílias entrevistadas, 72% das frequências citadas, são informações de situações positivas para as interferências escolares e 28% mostram aspectos que podem prejudicar a vida dos filhos no processo de aprendizagem. A Tabela 5 apresenta estes resultados:

Tabela 5 – Interferências dos pais na rotina de vida escolar do filho

Informações	Frequência	Porcentagem
Interferências na rotina de vida escolar do aluno - Positivas	13	72%
Interferências na rotina de vida escolar do aluno - Negativas	5	28%
TOTAL	18	100%

Segundo Vygotsky (2001a, p.45), a aquisição de significados é um processo coletivo, partilhado, feito nas interações em que cada indivíduo se apropria e reconstrói esses significados. Na interação discursiva envolvendo o conceito, gradativamente se constrói “um contexto argumentativo, que dialeticamente propicia a elaboração de novas aproximações ao significado”. Nesta contextualização, quando o aluno participa de um ambiente em que há diversidade de opiniões e argumentos, o pensamento e o discurso individuais serão mais ricos, desde que o professor promova os conflitos.

Para as famílias, as interferências positivas na rotina escolar dos filhos são situações que conduzem a manterem apoio constante para estimular seus filhos a freqüentarem a escola e ainda investem de forma positiva para que a aprendizagem de seus filhos seja em qualidade, independente das dificuldades financeiras vividas.

Um dado importante e comum às famílias é a necessidade que todos têm em manter os filhos na escola, demonstrando a importância das relações sociais se ampliarem para as pessoas re-significarem seus contextos culturais, conforme a proposta de estudo de Vygotsky. Assim, a pesquisa reafirma o valor da educação no desenvolvimento humano, enquanto estímulo para melhorias individuais e do contexto social.

5.3. Análise Qualitativa das Entrevistas – Núcleos de Significação

As informações construídas por meio das entrevistas (modelo de entrevista no anexo 5) permitiram uma análise com base no método histórico-cultural de Vygotsky, dos núcleos de significação das relações entre a educação familiar e os processos de escolarização dos adolescentes, isto é, implicações entre família e escola nesses processos.

Análise da Entrevista com a Família de João

A família de João, disponível desde o primeiro momento, e entendendo a finalidade do processo, se dispôs a dar qualquer informação a respeito da forma como trata a educação de seus filhos. Durante a entrevista, João participou de forma mais atuante, e falando mais que sua mãe e seu irmão mais novo, presentes no momento da entrevista.

João deixou clara a importância de sua família em sua participação na escola, entendendo que sem a colaboração dos pais, talvez já não estivesse estudando. Reforça a conduta educacional dos pais, com a frase: “Eu acho que está a família inteira, a educação vem do berço, né? Eu tenho uma família que me educa bem, que educa bem o meu irmão (João)”.

Para João a participação de sua família é limitada dentro da escola, mas sempre que podem e na medida do possível fazem questão de participar das festas, das atividades e das reuniões que acontecem no calendário escolar. João acredita que a liberdade e a confiança que seus pais lhe passam, permite que ele seja o autor da resolução dos problemas na escola: “Sempre que eles podem eles participam. A maioria dos problemas eu participo, como eu estou na escola, procuro contar tudo (João)”.

O fato da mãe de João não trabalhar fora, pode ser considerado um reforçador de seu acompanhamento extra-escola, constituindo em um núcleo de significação entre estes dois espaços: família e escola. Entende que este elo é um fator importante para a permanência do aluno no contexto de aprendizagem. E reforça. A mãe sempre direciona suas tarefas para que não tenha faltas, ou para que ele não deixe de fazer:

Sempre que passam tarefa, ou atividades novas eu confio porque minha mãe aqui me cobra. Ela tá sempre olhando

meu caderno. Então ela pergunta, porque não fez esta tarefa, por que está incompleta; aí eu tenho que dar explicações (João).

Eu participo, toda vez que eles me chamam eu participo. Como no atletismo por exemplo, quando a professora me chama. Toda vez, quando tem atletismo no domingo eu participo, agora em agosto vou participar da 2ª fase do Jef's que são os jogos estudantis (João).

A expectativa da família de João gira em torno de seu futuro e da aposta na possibilidade da colaboração da escola nesta perspectiva. Entende que somente através do estudo, seu filho pode ser alguém com maiores possibilidades do que foram conforme informações que trazem: “Espero que eles estudam, cresçam, e tenham um futuro melhor que o meu. Que aprendam na escola, né? É isso que a gente deseja, que não teve oportunidade (Mãe de João)”.

A família de João reforça em seu conteúdo histórico todas as possibilidades, tanto sociais, quanto profissionais no filho. Relevam a participação importante de cada membro – os pais em especial - para uma continuidade diferente da vida que mantém hoje: trabalho próspero, conquistas financeiras, possibilidades profissionais com base nos estudos. Reconhecem as dificuldades sociais, culturais, de crescimento caso não haja estudo na vida dos filhos.

Análise da Entrevista com a Família de Lucas

A segunda família entrevistada, a de Lucas, inicialmente incomodada com a simplicidade do local, ficou bastante à vontade para participar do processo de pesquisa.

A família de Lucas esteve presente com seu pai e sua mãe durante a entrevista.

Lucas começou valorizando o quanto sua família é importante e participa do seu contexto de aprendizagem escolar. Reforça que somente quando não há possibilidade sua família não interage com as atividades ou necessidades da escola para colaborar com o seu crescimento profissional. Ele explica: “Toda vez que tem reunião a gente vai, não muitas vezes, ia mais quando eu era mais novo, agora eu to maior, vamos dizer assim, maior de tamanho, né? (Lucas)”. Explica ainda:

Quando preciso de dinheiro extra, pra fazer pesquisa, comprar material a família ajuda, pra ele não deixar de participar das coisas. Só se tiver assim, uma coisa, que eu não vou. Sempre vou (Mãe de Lucas).

Lucas valoriza o comportamento e a conduta que seus pais adotam quanto à sua vida escolar e sua interação com a escola, mas reforça que já se considera maduro o suficiente para responder pelos seus atos:

Bom, eu sou mais assim... eles me ajudam, mas eu sou mais eu. Mas eles sempre me ajudam quando preciso, né?
E, vamos dizer assim, eu também cobro, esses dias falei pra minha mãe: mãe você precisa ir na escola, saber como eu to, né? (Lucas).

A participação do pai de Lucas trouxe uma interação diferente no contexto da participação com a escola. O pai informou que “cobra muito”, por preocupar com as condições que a escola pode oferecer para que seu filho continue estudando. Dessa forma, se sente obrigado a cobrar que o filho corresponda às atividades da escola: “Eu cobro muito dele, primeiro suas coisas, né? Suas tarefas, suas atividades, sua obrigação (Pai de Lucas)”.

Lucas também informa que considera importante a exigência que seus pais trazem para seus comportamentos, visto que considera ser “a mesma pessoa” em casa ou na escola. Por isso acha necessário as atividades que a escola trabalha dentro e fora do seu espaço, para que possa avaliar como está se comportando:

Você quer saber, o que tem em comum nas atividades em casa e no colégio? Bom, como posso dizer... igual minha mãe fala, minha mãe e meu pai sempre fala: estuda primeiro, tem que comportar bem, do jeito que eu comporto em casa tem que comportar lá no colégio. Eu acho que do jeito que eu comporto em casa eu comporto no colégio (Lucas).

A família de Lucas finaliza trazendo a tona a preocupação de sua conduta de vida dentro e fora da escola. Reforçam que ele precisa aprender a ser a mesma pessoa, tanto dentro como fora da escola. Preocupam como a escola entende e corrige alguns comportamentos não só de Lucas, mas de todos os alunos: “Porque na escola é pra estudar, não é pra brincar. Nem pra procurar confusão e nem pra brigar. Ta lá pra aprender. Como os meninos da minha sala, caçam confusão, jogam papel no chão... (Mãe de Lucas)”.

Lucas é um adolescente onde o apoio da família também tem a ver com sua história de vida. De uma família com dificuldades financeiras, e poucas limitações para outras possibilidades de trabalho, Lucas já reconhece a necessidade de um desenvolvimento com base nos estudos para que sua vida possa acontecer de forma diferente. A família de Lucas refere á escola como a possibilidade impar para seu crescimento profissional, e investe na medida em que podem para que o filho não precise trabalhar para não interromper os estudos. Mantém uma interação constante com

a escola visando o acompanhamento das dificuldades que possam surgir no seu cotidiano.

Análise da Entrevista com a Família de Sarah

A terceira família, a de Sarah, trouxe informações peculiares a respeito da participação e interação dos pais na vida escolar da aluna. Os pais de Sarah estudaram até a 4ª Série Primária, do antigo Ensino Fundamental. E depois dos filhos crescidos, a mãe de Sarah voltou a estudar, na mesma escola que a filha caçula para que esta não parasse de estudar.

A mãe de Sarah é então, presença constante na vida escolar da filha, inclusive participando das mesmas atividades que a escola oferece para que possam crescer juntas no ambiente da aprendizagem escolar: “Quando ela estudava de manhã ou à tarde, eu ia sempre. Nunca faltava, sabe? Comparecia direto nas reuniões deles (Mãe de Sarah)”.

A família de Sarah acredita que somente através da participação contínua e, acompanhando as práticas educativas da escola, seus filhos terão condições de crescer profissionalmente. As dificuldades são superadas com a manutenção da mãe na escola, para que a filha pudesse continuar seus estudos: “Minha mãe sempre me colocou pra estudar. Eu adoro ler. Sempre me incentivou nós duas a estudar. Ai minha irmã teve que casar, não teve jeito, ficou só eu mesmo (Sarah)”.

Além disso, a mãe aproveita para interagir com a escola através das tarefas e atividades que a mesma propõe, incentivando a participação e o compromisso da filha com as atividades propostas pela escola: “Quando é exercício eu coloco sempre a data, meus pais sempre vê, explicando cada coisa que aconteceu na escola e que os

professores ensinaram, é isso (Sarah)”.

A interação com a escola acontece de forma mais próxima através da mãe, como na família de João. A mãe sempre participa das reuniões, e procura interagir com a escola para que a participação da filha nas atividades não fique comprometida. A justificativa fica no acúmulo de tarefas profissionais do pai, que mantém o sustento da casa:

Meu marido nunca tem tempo, ele vive trabalhando e eu fico dentro de casa, né? Então tem que... eu falo sempre pra ela, pela idade que eu to, já era pra ter terminado o estudo há muito tempo, mas casei cedo, arrumei os filhos cedo, larguei a escola, depois dos filhos grandes que eu voltei a estudar. Então eu não quero que ela faça que nem eu fiz. Quero que ela estuda, acaba de estudar tudinho pra... pra não ficar atrasada como eu fiquei. Eu já perdi o que eu to fazendo na escola (Mãe da Sarah).

A família de Sarah traz um núcleo importante de significação, que é o da continuidade da aprendizagem dentro da escola para a vida cotidiana, valorizando o processo de aprendizagem não para o ano que estão cursando, mas para o crescimento pessoal e profissional que terão a partir desta aprendizagem:

Professor mesmo fala lá na sala, a gente pensa, mas a gente não pode pensar assim, eu to lá, mas eu to aprendendo uma coisinha. E isso vai ser útil pra ela também. Pros meu netos que vai vir. Vou ter que ensinar eles... se Deus ajudar que eu estiver viva até lá? (Mãe de Sarah).

Durante a entrevista Sarah informou algumas dificuldades que ela acredita que podem atrapalhar seu desempenho na escola, uma delas é a forma que os alunos se comportam na escola. Acredita que o barulho e as brincadeiras atrapalham seu desempenho nas tarefas: “É para fazer as tarefas. Lá eu tenho mais dificuldade porque os meninos fazem muita bagunça e então aqui eu tenho mais tranqüilidade pra fazer (Sarah)”.

Outro empecilho que a família acredita viver são as possibilidades de trabalhos extra-classe, que segundo esta família, quase não acontece para o turno noturno, ficando estes alunos prejudicados quando considerado o ensino e a busca por conhecimentos fora as atividades diárias da escola: “A noite não é muito assim, porque é sempre só o Eja, são alunos do Eja, né? Do ensino fundamental e então nem sempre eles levam a gente aos eventos igual foi ontem, né?, De tarde não tem muito assim (Sarah)”.

As dificuldades para a continuidade de Sarah na escola, também esbarram em outro núcleo importante, quando da significação da manutenção da aluna na escola, no que diz respeito ao seu horário de aula. A família se vê em uma situação de dualidade. Para estudar de dia, Sarah não se propôs, e a noite acredita que o aproveitamento não seja o mesmo. Mesmo assim se esforçam para mantê-la na escola:

Há, eu acho mais positivo, se ela estudasse de manhã mesmo, porque á noite, ela é nova ainda, fica lá até 11 horas, atrapalha muito. Porque ela chega e vai dormir tarde, né? Então estudar de manhã ou à tarde era muito melhor que a noite. Eu acharia melhor (Mãe de Sarah).

Reforçam ainda que há a dificuldade financeira já que escola não colabora com o material didático, ou ajuda de custo para a manutenção do aluno na escola: “Não, agora não, até agora está faltando livro, né? Tem não. Ali é só o caderninho, o lápis e ...

(Mãe de Sarah)”. “Não. A escola não colabora com os materiais não senhora (Sarah)”.

Como as outras famílias entrevistadas, a de Sarah não fica atrás quando fala da perspectiva que a escola pode trazer para o futuro da filha:

Com certeza, porque o mundo aqui fora ta muito difícil. Aqui no mundo ai fora, você não acha coisa que presta, coisa que não vale nada. Então estando na escola, ta lá pra aprender, ta aprendendo a ter respeito pelos colegas, os professores... tanto os professores respeita você como você respeita os professores. Então isso é muito importante (Mãe de Sarah).

Diferente dos outros dois adolescentes entrevistados, a família de Sarah se difere pela forma que sua mãe acompanha seus estudos. Os núcleos de significação desta família passam pelo acompanhamento físico também e não só o acompanhamento das atividades escolares previstos nas outras famílias. A mãe de Sarah voltou a estudar para que a filha não parasse os estudos.

As dificuldades da família também reforçam outros núcleos, como o da possibilidade de crescimento, importante quando se trata os campos que o estudo pode oferecer aos filhos e que os pais não tiveram oportunidade. A família de Sarah trouxe dados que consideram que interferem na vida escolar, como por exemplo o fato da escola não ajudar financeiramente os estudos, e ser este um fato importante para a manutenção da filha na escola.

A família de Sarah mantém contato significativo com a escola permitindo acompanhar o desenvolvimento da mesma.

O conhecimento na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e

operações e socializada.

A idéia é ressaltar que as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos (Vygotsky, 1991a). Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano intersíquico, o interpessoal, o social.

É possível pensar, cada família em seu lugar, trabalhando no mesmo sentido, dentro de uma análise mais articulada do desenvolvimento dialético-interacionista, que segue como proposta mediadora do desenvolvimento social humano.

Cada família se organiza nos objetivos que são primordiais para o desenvolvimento de seus filhos, e a escolarização, bem como o crescimento intelectual e profissional dos filhos, são prioridades para o desenvolvimento destas famílias. Não há como conceber, o desenvolvimento humano sem compreender a dialética de duas linhas principais, mas distintas do processo: a biológica e a cultural (Vygotsky, 1977).

Análise da Entrevista com a Família de Ester

A família de Ester difere das outras famílias entrevistadas, por ser a única adolescente casada e com filhos. Ainda assim, mantém forte vínculo e contato físico com a mãe que é quem a acompanha nos estudos e na rotina de vida para que possa continuar a estudar.

Ester participou da entrevista na casa de sua mãe na presença de suas duas

filhas. A mais velha, supostamente filha de um abuso sexual do pai de Ester, cujo processo se encontra judicialmente tramitando esperando resultado de DNA e a mais nova, que Ester, para não parar de estudar a leva para a escola. A filha mais velha fica com sua mãe para cuidados, já que é uma criança com necessidades educacionais especiais.

Neste contexto, a mãe de Ester, não abre mão dos estudos da filha, e com todas as dificuldades inerentes, reforça a necessidade de manter a filha estudando para que vença todas as dificuldades que a mãe não pode limitar. A mãe de Ester desabafa:

Com muita ajuda minha, porque eu fico em cima. Filha estuda, filha estuda. Você precisa desse estudo, eu não tive, o que eu não tive quero dar pra ela, porque as outras ninguém quis. E ela não, ela é uma menina inteligente, até hoje nunca bombou...(Mãe de Ester)

De acordo com as informações as práticas que a família adota para que Ester estude somente podem ser rotineiras por causa da força de vontade de Ester de estudar e colaborar para terminar seus estudos e poder contribuir para melhorar a vida da família. Ester informa que procura não faltar às aulas, mesmo tendo que levar a filha caçula, para que possa concluir seus estudos:

Eu estudo pra ter um futuro melhor, pra eu poder, daqui mais pra frente eu poder, dar o melhor pras minhas filhas, né? Ter um serviço melhor pra poder dar as coisas melhor pra elas, o que eu não tive poder dar pra elas (Ester).

Mesmo casada, quem interage com a escola, da mesma forma das outras famílias entrevistadas é a mãe de Ester: “Querendo puxar a orelha dela. Puxando mesmo, eu participo, vou na escola. Eles falam: há, ela ta grande é mãe, mas não importa (Mãe de

Ester)”.

É significativo para esta família, e não menos que para as outras famílias, mas de uma forma peculiar, a importância que tem a manutenção da filha Ester na escola para esta mãe. Quando Ester engravidou da primeira filha, a mãe assumiu a postura de não deixar que a filha parasse de estudar: “Ela vai, eu sei que é custoso, que é difícil pra ela... Ela ficou um mês, do resguardo, depois foi pra escola de novo. Continuou estudando e passou de ano (Mãe de Ester)”.

Ester garante a participação da mãe e suas práticas educativas no auxílio às atividades da escola. Pensa que dessa forma, a mãe a reforça a continuar a estudar. Ainda casada é sua mãe que faz este contato com as atividades escolares, conforme verbaliza “Estou sempre presente. Eu não sei ler, mas sempre olho os cadernos dela, pergunto: como que está, L? Sua letra tá feia, ó? Vamos ver, vamos melhorar (Mãe de Ester)”.

A interação acontece não só através das tarefas para casa, mas reuniões, festas, encontros. Ester permite e até acha ideal sua mãe participar de todas as atividades da escola, colaborando com o seu crescimento:

Participo. Tudo que acontece na escola minha mãe participa. Uai, eu, sempre que tem uma reunião eu procuro chamar ela, pra ela poder vir, poder ficar sabendo o que tá passando na escola, pra ela poder olhar meu boletim, ela sempre vem e olha, né? Tem mãe que nem na escola não aparece. E ela vai e olha e assina, pra ver como é que ta (Ester).

Os adolescentes demonstraram valorizar sua participação extra classe na manutenção do vínculo com a escola, reforçando a importância de interagir com as

atividades propostas que também fazem parte da formação geral do ser humano.

Um núcleo de significação importante quanto à participação nas atividades da escola, e diferente das possibilidades de Sarah, de não poder participar das atividades extra-classe em função do turno que estuda, Ester também tem limitações para estas participações, mas em função do contexto familiar que já está inserida com marido e filhas:

Ontem mesmo eu não participei. Porque não tem como, né? Eu sair levar ela (o bebê) sair daqui e ir. Agora na festa junina eu participei, eu fui. (Seu marido foi?) Não, meu marido não participa, ele não foi não. Ele trabalha até dia de sábado e isso as vezes me impede de ir também (Ester).

Para Ester a forma que pode contribuir para seu crescimento são os seus estudos. A escola pública a auxilia a manter-se estudando com a colaboração dos livros, que segundo a mesma, teria dificuldades em comprar para que pudesse acompanhar a turma na escola: “Se fosse pra comprar eu não teria condição, né? Livro é muito caro (Ester)”.

Como as outras famílias, a de Ester é unânime e positiva com relação ao futuro e o que a escola pode contribuir para sua vida. Sabem que somente através dos estudos, e da formação intelectual conseguirão progredir, ter trabalho, ter melhores condições de vida: “Eu penso em estudar, me formar, eu ainda não escolhi em que vou me formar não, mas me formar e ter, como se diz, uma vida melhor, poder dar uma vida melhor pras meninas (Ester)”.

Com a diferença da história de vida dessa adolescente, os núcleos de significação de Ester esbarram nas condutas sociais familiares pelas quais a própria adolescente passa para sobreviver. Com duas crianças pequenas, inclusive uma delas a

acompanha na escola, já enfrentou situações penais enquanto adolescente. Uma delas, o abuso sexual de seu pai, engravidando-a da filha mais velha.

Ester vem de um contexto específico, mas lutador no sentido do desenvolvimento, tanto moral, quanto intelectual, uma vez que sua mãe não concebe a idéia de que a filha pare de estudar.

Os núcleos de significação de Ester se estreitam com o das outras famílias, quando da interação de sua mãe com a escola, e o reforço que a mãe acredita que a filha pode ter se conseguir terminar seus estudos. Para tanto, mesmo casada, é o elo social da filha com a escola, para que esta não pare de estudar.

O conhecimento na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações e socializada (Vygotsky, 1977).

Considerações Finais

Os tempos modernos, em comum acordo com aspectos como os tecnológicos, parecem contribuir para a preocupação com a educação de crianças e adolescentes. Mas compreender de que forma o ser humano tem se formado ainda é uma incógnita que necessariamente precisa ser mais estudada.

Partindo deste pressuposto é que esta pesquisa tomou como foco o adolescente e seus familiares e o espaço escolar no qual estão inseridos.

Nesta dissertação, portanto, objetivou-se apreender um pouco da realidade daqueles que vivem cotidianamente envolvidos com a questão da educação de filhos adolescentes, as famílias. Em função dessa escolha buscaram-se, mães e pais como parte integrante deste processo, mas também professores de adolescentes e o diretor da escola, os quais compõem todo este contexto.

É possível considerar que é por meio das interações com a escola que as famílias constroem os núcleos que dão significado à sua inserção nos processos de desenvolvimento de seus filhos adolescentes. Parte-se do pressuposto que práticas, crenças e valores das famílias, seus objetivos de vida em relação ao desenvolvimento dos filhos, são a base para o futuro destes filhos.

A vida familiar torna-se um fator primordial para o processo de desenvolvimento do ser humano. É por meio de suas interações, e das suas ações – materiais e simbólicas – que a família participa do desenvolvimento dos seus filhos, em especial durante o processo de escolarização.

A interação da família com a escola pode gerar frutos que serão lembrados para sempre na vida de um indivíduo. Este pode considerar a interação de sua família com sua escola, uma referência social no seu processo de desenvolvimento.

A parceria entre escola e família torna-se relevante enquanto a escola assume o papel de mediadora entre ela, seu aluno e sua família. Por isso, ao compreender os núcleos de significação, ou seja, aquilo que é primordial para cada família e sua história, pode-se criar estratégias de integração do adolescente à escola, ajudando-o a se afirmar fora do espaço familiar.

Apesar de inúmeras diferenças entre uma família e outra, todas elas precisam de apoio para contribuírem no processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. Neste sentido é sugestivo o alcance desta pesquisa para contribuir com novas metodologias de investigação e de formação de profissionais da educação. Ela permite afirmar que o envolvimento dos pais com as escolas é benéfico para todos.

A escola não é a única responsável pela formação do ser humano, por isso é importante que trabalhe junto com a família, discutindo com ela suas dificuldades, seus conflitos, ampliando seus objetivos com vistas a mediar as transformações sociais pelos quais os adolescentes passam nesta fase de suas vidas.

Piaget (1994) rejeitou perspectivas que propagavam que os valores morais são diretamente introjetados pelas pessoas, e que o papel dos pais e professores deve ser o de ensinar às crianças noções como certo e errado, justo e injusto através de métodos baseados unicamente na coerção, imposição de normas e valores ou utilização de reforços e punições. Para o autor, as interações sociais têm um papel muito importante para o desenvolvimento da consciência moral autônoma, por oferecer oportunidades para que os sujeitos se descentrem cognitivamente e sejam capazes de enxergar a realidade a partir dos pontos de vista de outras pessoas. Nesse sentido, as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento moral, desde que as partes envolvidas sejam tratadas igualmente, que se reconheçam como dignas de serem respeitadas e se sintam comprometidas com as opiniões e valores dos outros.

Cabe às famílias, oferecer as condições básicas de apoio a seus filhos para que a aprendizagem escolar ocorra com sucesso. Mas também é função da escola, como produtora social, manter pais informados do desenvolvimento de seus filhos, bem como de suas dificuldades, para que possam trabalhar em conjunto para o crescimento não só cognitivo, mas social e emocional do seu aluno.

É importante destacar que, sem escola, não há a possibilidade de o indivíduo ter acesso, de fato, aos seus direitos constituídos, às possibilidades de investimento profissional, à uma profissão, ou mesmo a estar socialmente inserido em sociedade. Afinal, tornar-se cidadão não se restringe apenas a conviver em sociedade, mas inclui direitos com vistas a uma vida digna, mediada pelo papel da escola, onde as chances de acesso às oportunidades que o mundo atual oferece e às exigências que ele impõe estão implícitas neste processo educacional.

Estes resultados podem contribuir para a ampliação das pesquisas em outros contextos escolares, com especial atenção aos espaços públicos, onde o retorno das produções científicas ainda é carente.

Esta pesquisa demonstra que ainda é possível investir em um público onde o trabalho e o estímulo no desenvolvimento educacional pode ser uma âncora para o desenvolvimento dos adolescentes, contribuindo para que eles possam se preparar com uma dinâmica de vida qualitativamente melhor, culturalmente ampliada e socialmente esperada, com vistas para uma sociedade saudável e ajustada aos comportamentos exigidos nas relações sociais.

Além disso, torna-se fundamental envolver família e/ou responsável neste processo de desenvolvimento, conhecendo a história de cada membro, para que possam ser singularizados em um processo contínuo, mas mantendo a interdisciplinaridade dos processos sociais.

A conduta de cada membro da família e da escola é fundamental para a escolarização do adolescente. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, trata-se, nesse processo, de uma produção social planejada, organizada em ações e operações e socializada em todo o contexto onde o adolescente está inserido. Essa ação humana está subordinada à criação de meios técnicos e semióticos, estes últimos particularmente destacados por Vygotsky. Para ele, a atividade humana é produtora, por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento.

Pode ser de grande contribuição conquistar flexibilização nas instituições escolares para aceitar o *status* atual dos diferentes membros de uma família. A integração entre família e escola será mais fácil e realista. Trabalhar por esta flexibilidade pode ser a conquista de uma escola aberta a ouvir e entender as demandas dos co-responsáveis pela escolarização dos adolescentes: pai, mãe, avó, avô, tia, tio, irmã ou irmão (por descendência ou adoção).

Esse processo permitirá que a educação escolar se desenvolva de forma contextualizada e comprometida com a vida em comunidade, implicando em um desenvolvimento saudável que se realiza pelo estabelecimento de vínculos saudáveis e a interação entre os diversos níveis da sociedade (Barbosa, 2007). O espaço escolar, gerador de possibilidades, por meio de vivências espontâneas ou dirigidas, na qual o sujeito projeta sua história explorando o espaço escola que inclui a comunidade como um todo, acredita no potencial do sujeito com o qual atua, proporcionando um desenvolvimento saudável.

Referências Bibliográficas

Aberastury, A.; & Knobel, M. (1989). *Adolescência Normal*. (8a ed). Porto Alegre, Artes Médicas.

Aguiar, W. M. J.; & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 26 (2): pp.222-245.

Aquino, J. (1996). A desordem na relação professor-aluno. Em J. Aquino (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. (2. ed.). pp. 39-55. São Paulo: Summus, 1996b.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2ª Ed). Rio de Janeiro: Guanabara.

Avanzini, G. (1980). *O tempo da Adolescência*. Lisboa: Edições 70.

Banco Mundial, Unicef. (1997). *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. (2ª ed.). Brasília: Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais.

Barbosa, I. M. da S. P. (2007). Socialização, Educação e Escolarização: A Questão da Dinâmicasocial. *Revista Educação*, 2 (2). pp. 17-22.

Barros, R. (1991). *O adolescente e a Família*. Em: M. F. Maakaroun; R. P. Souza; & A. R. Cruz. *Tratado de adolescência: um estudo multidisciplinar*. Rio de Janeiro, Cultura Médica, (pp. 420-428).

Batistella, A. F. F.; Silva, E. P.; & Gomes, L. R. (2005). The notion of life in Brazilian children in 2004 in comparison to the ones of Geneva in 1926. *Ciências & Cognição*, 4, 61-72.

Becker, A. L. (1997a). *O que é adolescência?* São Paulo: Brasiliense.

Becker, A. L. (1997b). Aborrescência, de quem? Em: *Adolescência: entre o passado e o futuro*. Porto Alegre: Ed. Artes e Ofícios.

Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24, 62, p.26-43.

Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia, Escola e Educação*, 11, 1, p.63-76.

Bourdieu, P. (1987). The Forms of capital. Em: Richardson, J. G. (ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press. p. 241-258.

Brandt, L. A. (2006). *Perfil do Profissional de Educação Física da Rede Estadual de Ensino no Município de Uruguaiana-RS*. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRASIL. Senado Federal (2006). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 2006, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Senado Federal/Subsecretaria de Informações.

Cabié, M. (1999). *Adolescência e Crise Familiar*. Lisboa: CLIMEPSI.

Carr-Gregg, M.; Shale, E. (2006). *Criando adolescentes: como prepará-los para os desafios da vida*. (2a. ed). São Paulo: Editor Fundamento.

Carvalho, M. E. P. de (2000). Relações entre Família e Escola e suas Implicações de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, p. 143-155.

Casanova, U. (1996). Parent involvement: a call for prudence. *Educational Researcher*, 25, 46, p. 30-32.

Castro, A. L.; & Guareschi, P. A. (2007). Adolescentes autores de atos infracionais: processos de exclusão e formas de subjetivação. *Revista Psicologia Política*, 7, (p.3-8).

Chakur, C. R. de S. L. (2005). Contribuições da pesquisa psicogenética para a educação

escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 3. Brasília.

Chapper, S. (2005). *Brasil: uma democracia adolescente*. Pelotas: UCP.

Charbonneau, P.E. (1990). *Adolescência e Liberdade*. São Paulo: E.P.U.

Chiarotti, T. M. (2006). *Mudança Histórica E Indisciplina: O Fenômeno Disciplinar na Rede Municipal de Ensino em Anápolis-Go*. Trabalho de conclusão de Curso Lato Sensu em Administração Escolar. Goiânia: Universidade Cândido Mendes.

Clímaco, A. A. S. (1991). *Repensando as concepções de adolescência*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Coll, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cruz-Neto, O.; Moreira, M. R. (1998). Trabalho infanto-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social. *Cadernos de Saúde Pública*, 14, 2, (p. 437-441).

D'Antola, A. (Org.). (1989). *Disciplina na escola*. São Paulo : E.P.U.

Dauster, T. (1992). Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, 82, 31-36. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas.

Del Prette, A.; & Del Prette, Z. A. P. (2007). *Psicologia das Relações Interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Dourado, L. F. (2002). State Reforma and federal policies for higher education in Brazil in the 1990s. *Educação e Sociedade*, 23, 80, p.234-252.

Durham, E. (1978). *A caminho da cidade: a vida rural e a migração para São Paulo*. (2ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

Erikson, E. H. (1987). *Identidade: juventude e crise*. (8a. ed.). Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

Faria Filho, L. M. de. (2000). Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14, n. 2, pp. 44-50.

Ferrari, M.; Kaloustian, S. M. (2005). Introdução: a importância da família. Em: S. M. Kaloustian (Org.) (2005). *Família Brasileira: a base de tudo*. (7ª Ed.). São Paulo: Cortez.

Ferreira, A. B. de H. (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (3.ed.). São Paulo: Editora Positivo.

Fine, M. (1993) [Ap]parent involvement: reflections on parents, power, and urban public schools. *Teachers College Record*, 94, p. 682-710.

Freud, A. (1987). *Infância Normal e Patológica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Garcia, J. (1999). Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 95. (pp. 101-108).

Henderson, A.; & Berla, N. (1994). *Uma geração nova da evidência: a família é crucial à realização do estudante*. Washington, C.C.: Comitê nacional para cidadãos.

Heneveld, W. (1994). *Planejamento e monitoramento da educação primária*. Washington, DC: Banco Mundial.

Jackson, A. (1989). *Turning points: preparing american youth for the 21th century*. Washington, DC: Carnegie Council on Adolescent Development.

La Taille, Y. de (2006). The importance of generosity at the beginning of moral development in childhood. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, n. 1.

Lara, A. F. L.; Tanamachi, E. de R.; & Lopes Junior, J. (2006). Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. *Psicologia em Estudo*, 11, 3, Maringá.

Lepre, R. M. (2005) *Adolescência e construção da identidade*. Retirado do site <http://www.sociologia.org.br>, em 22 de janeiro de 2008.

Lewis, M. (1993). *Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e na adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

Maakaroun, M. F. (1999). *Considerações Gerais sobre a Adolescência*. São Paulo: Ibid.

Macedo, R. M. S. (1998). O jovem e seu mundo: escola e família. Em: V. B. de Oliveira; & N. A. Bossa (Orgs.). *Avaliação Psicopedagógica do Adolescente*. (pp. 155-189). Petrópolis: Vozes.

Machado, R. (1999). Introdução. Por uma genealogia do saber. Em: M. Foucault. *Microfísica do poder*. R. Machado (Org. e Trad). (14^a ed.) Rio de Janeiro: Edições Graal.

Maciel, D. A.; & Raposo, M. (2005). As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 3, (pp. 309-317).

Madeira, F. R. (1993). Pobreza, escola e trabalho: convicções virtuosas, conexões viciosas. *São Paulo em Perspectiva*, 7, 1, p. 70-83. São Paulo: Fundação SEDAE.

Mead, M. (1951) *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.

MEC. (1995). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental - Documento Introdutório*. Brasília.

Milani, F. M. (1995). A Saúde do Adolescente. I Congresso Nacional sobre a Saúde do Adolescente. Academia Nacional de Medicina, Revista de Educação, Rio de Janeiro: CEAP.

Minuchin, S. (1977). *Families and Family Therapy*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Montandon, C.; & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Paris: Peter Lang.

Moraes, M. L. Q. de (1994). Infância e cidadania. *Cadernos de Pesquisa*, 91, 23-29. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas.

Morin, E. (1999). Por uma reforma do pensamento. Em: A. Pena-Veja & E. P. Nascimento (Orgs.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. (pp.

21-34). Rio de Janeiro, RJ: Garamond.

Moura, M. P. (2000). *Desenvolvimento do pensamento: um estudo sobre formação de conceitos com jovens e adultos em processo de escolarização*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Neder, G. (2005). Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. Em: S. M. Kaloustian (Org.) (2005). *Família Brasileira: a base de tudo*. (7ª Ed.). São Paulo: Cortez. (pp. 26-46).

Oliveira, B. (2001). A Dialética do Singular-Particular-Universal. *Anais do V Encontro de Psicologia Social e Comunitária*. Abrapso: Bauru, agosto, 1-24.

Oliveira, M. B.; Assis, S. G. (1999). Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”: a perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública*, 15, 4, (pp.831-844).

Oliveira, M. K. (1995). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico* (2a.ed.). São Paulo: Scipione.

Osório, L. C. (1996). *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Osório, L. C. (1992). *Adolescente Hoje*. Porto Alegre. Artes Médicas.

Pain, S. (1992). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. (4. ed). Porto Alegre: Artes Médicas.

Palácios, J. (1995). O que é a adolescência. Em C. Coll; A. Marchesi, & J. Palácios. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (pp. 263-273).

Pereira, M. (2002). *Desenvolvimento Psicológico segundo Vygotsky: Papel da Educação*. Divinópolis: Fundação Educacional de Divinópolis.

Peres, V. L. A. (2005). O Estudo da subjetividade na família: desafios metodológicos. Em: F. G. Rey (2005) (Org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira. pp. 311-334.

- Peres, V. L. A. (2001). Concepções de família em população de periferia urbana. *Infância, adolescência e família*. Goiânia. Cãnone Editorial.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. Em C. S. Lavatelly; & F. Stendler (1972). *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich.
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development, 15*, 1-12.
- Piaget, J. (1973). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- Piaget, J. (1990). *Epistemologia genética*. A. Cabral (Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Piaget, J. (1994). *O júzo moral na criança*. E. Lenardon (Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2003). *Seis estudos de Psicologia*. M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva (Trad.). (24ª Ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pires, P. (2000). *Quem foi Pitágoras*. Retirado do site <http://www.prof2000.pt/users/paulap/pitagoras>, no dia 22 de maio de 2007.
- Portes, E.A. (2000). O trabalho escolar das famílias populares. Em M. A. Nogueira; G. Romanelli; & N. Zago (Orgs). *Família e escola: Trajetória da escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes. (pp. 61 – 80).
- Prost, A. (1992). Fronteiras e espaços privados. Em: *História da vida privada: da primeira geurra a nossos dias*. São Paulo: Companhia das Letras. (pp. 13-19).
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, pp. 23-51.

Santos, B. R. (1996). *Emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Sarti, C. A. (2007). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.

Sass, O. (2000). Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. *São Paulo em Perspectiva*, 14, 2, pp. 57-64.

Severino, A. J. (2000). A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... Em: N. S. C. Pereira; & M. A. Aguiar (Org.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez. (pp. 15-31).

Sudbrack, M. F. O. (2007). *O Papel da família e da escola na formação do adolescente*. Retirado do site: www.tvebrasil.com.br/salto, em 15/05/2007.

Teixeira, C.M.F. da S. (1996). Vivência com pais de adolescentes: uma proposta de curso que facilita o relacionamento. *Revista Latino América de Enfermagem*, 4, 2, p. 73-85.

Thorne, B., Yalom, M. (1992) *Rethinking the family: some feminist questions*. Boston: Northeastern University Press.

Tiba, I. (1986). *Puberdade e Adolescência*. (3 ed). São Paulo, Ágora.

Vasconcelos, A. D. B. de (2001). *Jovens/Adolescentes, Gênero e Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás.

Verçosa, E. de G. (1985). *Ideologia e prática pedagógica escolar*. Dissertação de Mestrado. Recife: Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

Vianna, M. J. B. (2005). As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, 26, 90, p. 107-125.

Vinocur, S. (1998). Contribuições para o diagnóstico psicopedagógico na escola. Em:

V. B. de Oliveira; & N. A. Bossa (Orgs.). *Avaliação Psicopedagógica do Adolescente*. (pp. 93-103). Petrópolis: Vozes.

Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em A. R. Luria, L. S. Vygotsky, & A. N. Leontiev. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31-50). (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Estampa.

Vygotsky, L. S. (1991a). *A Formação social da mente*. (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991b). *Pensamento e linguagem*. (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Vygotsky, L. S. (2000). A psicologia concreta do homem. *Revista Educação e Sociedade*, 26.

Vygotsky, L. S. (2001a). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001b). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Waiselfisz, J. (2002). *Mapa da Violência III: os jovens do Brasil. Juventude, Violência e Cidadania*. Brasília: UNESCO.

Woortmann, K. (1984). A família trabalhadora. *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: ANPOCS/Cortez, (pp69-87).

Woortmann, K. (1987). *A família das mulheres*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / CNPq.

Anexos

Anexo 1

Universidade Católica de Goiás

Departamento de Psicologia

Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia

Roteiro de temas orientadores para a entrevista com base na revisão bibliográfica e nos objetivos do trabalho

- Interação família – escola e escola – adolescente
- Participação da família nas atividades da escola
- Participação social do aluno na rotina da escola
- Relacionamento entre professores e alunos
- Desenvolvimento cognitivo social do aluno

Modelo de Entrevista – Roteiro para Orientação

1. Então eu gostaria de saber de que forma a família, pode responder a mãe, pode responder o irmão, você que é a parte implicada no meu processo, mas aqui é uma interação familiar. Então de que forma a sua família está em contato com a escola?
2. Qual é a participação dos seus pais nas suas atividades escolares? O que você faz na escola, qual é a participação de seus pais? Na sua e na de seu irmão, não é? Vamos aproveitar que estamos aqui falando de família, de participação familiar, de como família participa da escola, então como é que é a participação deles nas atividades escolares? Podem ficar a vontade, podem responder a família toda.
3. Sua família é uma família participativa, não é? E como é que você e seus pais participam das atividades escolares?
4. Como vocês participam seus pais das atividades escolares?
5. Sua família se interessa pelo seu desenvolvimento. O que você considera que há em comum entre as atividades realizadas em casa e as atividades realizadas na escola?
6. A sua escola oferece possibilidades de tarefas extra-classe?
7. Você participa? Como?
8. Está acontecendo na cidade a festa do Centenário de Anápolis e parece que a escola está envolvida neste processo. Você está participando?
9. E como é que você se relaciona com seus professores de modo geral?
10. Quais os recursos didáticos que a escola oferece para você. Se sua mãe puder responder. A escola oferece alguma coisa além do que a família proporciona? O que a escola proporciona de recursos didáticos?
11. Vocês consideram esta escola que vocês estudam como uma escola que está ajudando na formação, na inserção de vocês na sociedade? Estão entendendo que a escola está participando do futuro de vocês.
12. O(a) senhor(a) percebe o crescimento dos seus meninos na escola? O(a) senhor(a) acha que eles estão aprendendo, além de filhos bem educados que a gente percebe que são, que é uma família de harmonia, de religiosidade presente? O(a) senhor(a) percebe como positiva a escola, professores? Participa das reuniões de pais? Como o(a) senhor(a) participa?
13. Apesar de seu marido não estar aqui presente, ele pensa como você? Ele apóia a escola, acha que os meninos precisam estudar? O que vocês esperam desses meninos com relação ao futuro?
14. As oportunidades que eles estão tendo vocês não tiveram?

15. Mas vocês colaboram para que este progresso venha e vocês confiam totalmente nesta escola que eles estão estudando?
16. Que benefícios vocês considera importante na sua escola?
17. Vocês, os alunos, com mais facilidade são induzidos pelos professores a ajudar os colegas com mais dificuldades? Essa colaboração, essa solidariedade são muito importantes, não é?
18. Nas atividades festivas da escola, de que forma, você e seus pais participam?
19. O que você considera que há em comum entre as atividades realizadas em casa e as atividades realizadas na escola?
20. Você considera a escola uma continuação da sua casa?
21. O que você considera que há em comum entre as atividades realizadas em casa e as atividades realizadas na escola? O que é comum, a professora pede uma atividade lá na escola e você faz. O que você acha de interessante nisso?
22. Você acha que seus professores estão preparados para dar aula, é uma escola que você se sente bem, você tem um relacionamento bom?
23. Vocês recebem da escola algum tipo de ajuda em termos de material escolar?
24. O que você considera importante para sua participação nas atividades da escola? Quando você pode participar?
25. Se tem alguma atividade na escola, atividade que não seja a de sala de aula, porque você participa ativamente do que acontece em sala de aula, não é? Das aulas de português, matemática, história e tal. Quando tem alguma coisa, atividade extra, como você acha importante você participar?
26. O seu rendimento na escola é bom?
27. Como você se diverte? E como é o seu lazer?
28. Você tem amigos?
29. E como é o lazer familiar? Como é a confraternização familiar, já que vocês não saem muito de casa? Com membros de família, com vizinhos, como vocês se divertem?
30. Você acha que na escola é o caminho melhor para ela aprender, onde ela vai socializar, se tornar uma cidadã, é na escola?
31. Você quer acrescentar alguma coisa, da escola, algo que eu não perguntei? Tem alguma coisa sobre a família, vocês gostariam de acrescentar mais alguma coisa?

Anexo 2

Universidade Católica de Goiás

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTOS

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa de mestrado em Psicologia que tem como objetivo identificar e compreender como as práticas educativas das famílias são expressas e como elas estão implicadas na escolarização de adolescentes durante seu processo educacional na instituição de ensino.

Após os esclarecimentos e as informações a respeito deste trabalho, caso aceite fazer parte deste estudo assine ao final do documento em duas vias. Uma dessas vias é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa, sinta-se a vontade em não participar, não sendo por isto, responsabilizado ou penalizado em hipótese alguma. A qualquer momento, caso haja dúvidas, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Goiás.

Sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Família e Escola nos Processos de Escolarização de Adolescentes”

Pesquisador Responsável: Vania Garcia Pinto

Telefones para contato: 3241-4871 / 9687-5376

Orientador da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Vannúzia Leal Andrade Peres

Telefones para contato: 227-1116

A pesquisa adotará como procedimento a **Entrevista** com o estudante e seus familiares e, caso haja permissão, será gravada. Assumimos neste momento o compromisso de sigilo total deste material, e a não identificação pessoal do mesmo.

Durante todo o processo você será acompanhado pelo pesquisador e indiretamente pelo orientador da pesquisa, estando à disposição para o esclarecimento de dúvidas, que poderá ser realizado em qualquer tempo do curso da pesquisa:

Participação: A participação é voluntária, iniciando-se mediante assinatura no documento.

Confidencialidade: Todos os dados da presente pesquisa serão confidenciais e somente usados pelos pesquisadores responsáveis para fins científicos. Nenhum nome ou resultado individual será divulgado, permanecendo em total sigilo. Esta pesquisa objetiva fornecer informações que auxiliem pesquisadores visando a contribuir para maiores esclarecimentos em metodologias, bem como demonstrar a importância da família na escolarização de filhos adolescentes.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG _____ CPF _____

Matrícula Escolar _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**Família e Escola nos Processos de Escolarização de Adolescentes**” como sujeito. Fui devidamente informada(o) e esclarecida(o) pela pesquisadora **Vania Garcia Pinto** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem e que isto leve à qualquer penalidade. Concordo, inclusive, com a possível publicação dos resultados desta pesquisa em forma de dissertação, resumos e/ou em artigos científicos publicados em periódicos especializados.

Local e data _____

Nome do Participante ou responsável: _____

Assinatura do Participante ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligada à equipe de pesquisadores), ou responsáveis em caso de participantes menores de idade:

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

Observações complementares:

Anexo 3**SOLICITAÇÃO PARA TRABALHO EM CAMPO
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS****De: Vania Garcia Pinto**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Goiás

Para: Ilmo Sr.

Diretor da Escola Estadual José Ludovico de Almeida – Anápolis - Go

Senhor Diretor,

Sou aluna do Programa de Mestrado em Psicologia Social da Universidade Católica de Goiás, e sob orientação da Prof. Dra. Vannuzia Leal Andrade Peres, estamos solicitando a oportunidade de realizarmos uma proposta de pesquisa para esta escola. O tema do nosso projeto de pesquisa é “**Família e Escola nos Processos de Escolarização de Adolescentes**”. O objetivo geral da investigação será identificar e compreender como as práticas educativas das famílias são expressas e como elas estão implicadas na socialização de adolescentes durante seu processo educacional na instituição de ensino. Na metodologia de coleta de dados será utilizada entrevista semi-estruturada para posterior análise qualitativa. Espera-se que o conhecimento adquirido por meio da investigação possa subsidiar ações psicopedagógicas pertinentes à realidade deste local, trazendo benefícios para todas as pessoas que hoje realizam um trabalho com esta preocupação.

Solicitamos sua autorização para a realização da coleta de dados com professores, pais e alunos. Todos os participantes serão informados sobre os objetivos da investigação e convidados, caso aceitem, a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, esclarecemos que assumiremos todas as despesas da investigação e comprometemos em enviar cópia do relatório final da investigação para seu conhecimento. Agradecendo antecipadamente,

Atenciosamente,

Vania Garcia Pinto
Pesquisadora

Prof. Dra. Vannúzia Leal Andrade Peres
Professora Orientadora

Anexo 4

Respostas colhidas a partir das entrevistas realizadas com as famílias participantes.

Respostas Informativas	
(S1-Adolesc) Eu acho que está a família inteira, a educação vem do berço, né?	1
(S1-Mãe) Claro, participo de todas as reuniões, e pergunto, como estão meus meninos, como eles estão, como estão desenvolvendo, se eles estão fazendo os trabalhos? Sempre que tem uma reunião eu estou lá junto.	2
(S1-Adolesc) Sempre participamos, minha mãe dessa vez não foi. Ajudei inclusive a enfeitar as bandeirolas, as barracas, onde foi a festa. A barraca coberta por palha, pude ajudar a construir. Fiquei o dia todo na escola. Dancei quadrilha.	3
(S-2Adolesc) Toda vez que tem reunião a gente vai, não muitas vezes, ia mais quando eu era mais novo, agora eu to maior, vamos dizer assim, maior de tamanho, né?	4
(S2-Adolesc) Eu acho que eles participam bastante. Só se for o caso de não poder ir, mas quando eles podem, eles vão. Quando tem uma apresentação eles sempre vão.	5
(S3-Adolesc) Minha mãe sempre me colocou pra estudar. Eu adoro ler. Sempre me incentivou nós duas a estudar. Ai minha irmã teve que casar, não teve jeito, ficou só eu mesmo.	6
(S3-Mãe) Professor mesmo fala lá na sala, a gente pensa, mas a gente não pode pensar assim, eu to lá, mas eu to aprendendo uma coisinha. E isso vai ser útil pra ela também. Pros meu netos que vai vir. Vou ter que ensinar eles... se Deus ajudar que eu estiver viva até lá?	7
(S3-Adolesc) Sempre. Sempre cobra, minha mãe acompanha direitinho minhas tarefas da escola.	8
(S4-Mãe) É pra ajudar ela, porque o futuro dela sou eu mesmo... Deus e eu. Primeiramente Deus e eu.	9
(S4-Adolesc) É porque sem estudo não tem jeito não.	10
(S4-Adolesc) Há eu penso em estudar, me formar, eu ainda não escolhi em que vou me formar não, mas me formar e ter, como se diz, uma vida melhor, poder dar uma vida melhor pras meninas.	11
(S4-Mãe) Por mim, o que eu queria pra ele também era que ele estudasse. (o marido da filha).	12
(S1-Adolesc) Sempre que eles podem eles participam. A maioria dos problemas eu participo, como eu estou na escola, procuro contar tudo.	13
(S1-Adolesc) Sempre que passam tarefa, ou atividades novas eu confio porque minha mãe aqui me cobra.	14
(S2-Mãe) Só se tiver assim, uma coisa, que eu não vou. Sempre vou.	15
(S2-Adolesc) Bom, eu sou mais assim... eles me ajudam, mas eu sou mais eu. Mas eles sempre me ajudam quando preciso, né? E, vamos dizer assim, eu também cobro, esses dias falei pra minha mãe: mãe você precisa ir na escola, saber como eu to, né?	16
(S3-Mãe) Eu estou em contato direto. Uma que eu estudo com ela à noite.	17
(S3-Mãe) Quando ela estudava de manhã ou à tarde, eu ia sempre. Nunca faltava, sabe? Comparecia direto nas reuniões deles.	18
(S3-Adolesc) É, a escola é ótima... as aulas eu não tenho do que reclamar, tem as aulas de matemática e português que são tem matérias que gosto mais.	19
(S3-Adolesc) Acho importante, igual de Física, não precisa a gente sair pra fora, fica lá dentro. Dá muitas aulas assim, dentro de sala, porque lá fora não tem luz, né? Acho importante isso. Ela faz as experiências na sala.	20
(S3-Adolesc) Eu achei interessante participar das coisas da escola, né? Tem muita coisa pra gente aprender, lá dentro da escola mesmo. Tem muito...	21
(S3-Mãe) Tem festa, tem o bingo, tem... como fala mesmo? Você compra muita coisa pra ajudar a escola. Arrecada dinheiro pra ajudar a escola.	22

(S4-Adolesc) Participa. Não pode ter uma reunião que ela tá lá. (risos).	23
(S4-Mãe) Querendo puxar a orelha dela. Puxando mesmo, eu participo, vou na escola. Eles falam: há, ela ta grande é mãe, mas não importa.	24
(S4-Adolesc) quando eu parei de estudar, quando eu engravidei, mas a Camila eu ia pra escola grávida, até nos dias de ganhar neném, eu ia pra escola.	25
(S4-Mãe) Estou sempre presente. Eu não sei ler, mas sempre olho os cadernos dela, pergunto: como que está, L? Sua letra ta feia, ó? Vamos ver, vamos melhorar.	26
(S4-Adolesc) Participo. Tudo que acontece na escola minha mãe participa.	27
(S4-Adolesc) Uai, eu, sempre que tem uma reunião eu procuro chamar ela, pra ela poder vir, poder ficar sabendo o que tá passando na escola, pra ela poder olhar meu boletim, ela sempre vem e olha, né? Tem mãe que nem na escola não aparece. E ela vai e olha e assina, pra ver como é que tá.	28
(S4-Adolesc) Há, bem. Eu trato todo mundo bem, todo mundo me trata bem, sei lá, do mesmo jeito que eu trato eles, eles me tratam. Eu não maltrato ninguém.	29
(S1-Adolesc)Eu tenho uma família que me educa bem, que educa bem o meu irmão.	30
2. (S1-Adolesc) Educação e o respeito, tem que começar em casa na família e depois continua na escola.	31
(S1-Adolesc) Sim. Tem sempre atividade pra gente fazer fora do horário de aula.	32
(S1-Adolesc) Eu participo, toda vez que eles me chamam eu participo. Como no atletismo por exemplo, quando a professora me chama. Toda vez, quando tem atletismo no domingo eu participo, agora em agosto vou participar da 2ª fase do Jef's que são os jogos estudantis.	33
(S1-Adolesc) Participando do centenário que vamos apresentar no teatro, fizemos a música que chama "Escrevendo a história de Anápolis". A gente se reunia no ano e vamos participar.	34
(S1-Mãe) Doando livros, ajuda bastante.	35
(S1-Adolesc) Os livros, a secretaria da escola da um jeito. Tem lápis e borracha que a escola vende, mas quando não podemos comprar a escola ajuda. São muito prestativos.	36
S1-Adolesc) Participam sim. Geralmente, os professores de história, geografia, português, sempre estão relacionando conhecimentos gerais, levando alguma coisa a mais, jornais, revistas, dicionários, ensinam não só com os livros.	37
(S1-Adolesc) Há, o respeito mútuo dos professores, são amigos, sempre tentando ajudar, ajudam os alunos mais fracos, os que mais dificuldade, e ai aquele que teve facilidade para aprender mais rápido e ai vai e fala; o professor pede pra gente ajudar, é um professor só, sempre que tem isso lá na sala, estou disponível.	38
10. (S3-Mãe) Eu creio que sim, né? Meu marido nunca tem tempo, ele vive trabalhando e eu fico dentro de casa, né? Então tem que... eu falo sempre pra ela, pela idade que eu to, já era pra ter terminado o estudo há muito tempo, mas casei cedo, arrumei os filhos cedo, larguei a escola, depois dos filhos grandes que eu voltei a estudar. Então eu não quero que ela faça que nem eu fiz. Quero que ela estuda, acaba de estudar tudinho pra... pra não ficar atrasada como eu fiquei. Eu já perdi o que eu to fazendo na escola.	39
11. (S3-Adolesc) Nunca discuti com professor algum, sempre estou estudando sobre as matérias...	40
12. (S3-Mãe) Com certeza, porque o mundo aqui fora ta muito difícil. Aqui no mundo ai fora, você não acha coisa que presta, coisa que não vale nada. Então estando na escola, ta lá pra aprender, ta aprendendo a ter respeito pelos colegas, os professores... tanto os professores respeita você como você respeita os professores. Então isso é muito importante.	41
(S4-Mãe) Ela é muito esforçada.	42
(S4-Adolesc) Gosto, eu gosto de estudar nesta escola.	43
(S4-Adolesc) Eu considero assim, porque era para eu mudar, e eu pensei há, mudar de escola, ali todo mundo gosta da G. será que o pessoal vai gostar (risos). Meu medo é esse, né? Que as vezes eu mudo daqui e outra escola, não é a mesma coisa. Lá eu tenho facilidade para aprender. Todo mundo não é igual (risos).	44

Muito. Se fosse pra comprar eu não teria condição, né? Livro é muito caro.	45
Por ela ter um bebê, ela podia falar: a não, vou deixar passar, depois que crescer eu estudo; e ela não, ela continua.	46
(S4-Mãe) Ela ficou um mês, do resguardo, depois foi pra escola de novo. Continuou estudando e passou de ano.	47
(S4-Adolesc) Eu considero assim que eu estando participando eu acho que eu tô desenvolvendo alguma coisa ali dentro da escola, eu tô desenvolvendo a minha mente lá né? (risos).	48
(S4-Adolesc) Igual às vezes tem algum projeto, eu trabalho, faço trabalho junto com os meninos, vou representar... sempre que tem algum trabalho eu faço o melhor que posso que posso falar (risos) porque eu falo demais (risos).	49
(S1-Mãe) Espero que eles estudam, cresçam, e tenham um futuro melhor que o meu. Que aprendam na escola, né? É isso que a gente deseja, que não teve oportunidade.	50
(S1-Mãe) Claro. Se eu não confiar na escola não vai haver aprendizagem.	51
(S2-Mãe) e aí eu vou lá uma vez por semana.	52
(S2-Pai) Eu cobro muito dele, primeiro suas coisas, né? Suas tarefas, suas atividades, sua obrigação.	53
(S2-Adolesc) Bom, como posso dizer... igual minha mãe fala, minha mãe e meu pai sempre fala: estuda primeiro, tem que comportar bem, do jeito que eu comporto em casa tem que comportar lá no colégio. Eu acho que do jeito que eu comporto em casa eu comporto no colégio.	54
(S2-Mãe) Porque na escola é pra estudar, não é pra brincar. Nem pra procurar confusão e nem pra brigar. Tá lá pra aprender. Como os meninos da minha sala, cassam confusão, jogam papel no chão...	55
(S3-Mãe) é, ela nunca gostou de estudar separada. Sempre estudou junta, estudava cedo uma a outra tinha que estudar.	56
(S3-Mãe) ela tinha que ficar de repouso, né? Eu já tava estudando lá, ela foi estudar junto, porque ficava mais fácil pra gente vir embora, pra não ir sozinha, e pra não deixar ela ir sozinha também. Com o casamento da irmã ela ficou muito triste, né? Só andavam juntas.	57
(S3-Adolesc) Quando é exercício eu coloco sempre a data, meus pais sempre vê, explicando cada coisa que aconteceu na escola e que os professores ensinaram, é isso.	58
(S3-Mãe) Eu peço a Deus que, ela cabe os estudos dela primeiro, escolha uma profissão que ela goste, que ela queira escolher e que ela case, arrume um homem bom, que não judeie dela, que goste dela, vai viver a vidinha dela, não precisa casar com homem rico também não, pode casar com um homem mais simplzinho, mas que dê valor nela, dá certo com a família dela, assim, né? Eu peço a Deus isso.	59
(S3-Mãe) Com certeza. O melhor caminho da vida de uma criança, de um filho é a escola.	60
(S4-Adolesc) Eu estudo pra ter um futuro melhor, pra eu poder, daqui mais pra frente eu poder, dar o melhor pras minhas filhas, né? Ter um serviço melhor pra poder dar as coisas melhor pra elas, o que eu não tive poder dar pra elas.	61
(S4-Adolesc) Eu falo assim o que eu não tive, o que eu não pude ter, não consegui comprar, eu dar pra elas mais pra frente.	62
(S4-Mãe) Com muita ajuda minha, porque eu fico em cima. Filha estuda, filha estuda.	63
Você precisa desse estudo, eu não tive, o que eu não tive quero dar pra ela, porque as outras ninguém quis. E ela não, ela é uma menina inteligente, até hoje nunca bombou...	64
(S4-Mãe) Ela vai, eu sei que é custoso, que é difícil pra ela.	65
(S4-Adolesc) Ela tá sempre olhando meu caderno. Então ela pergunta, porque não fez esta tarefa, por que está incompleta; aí eu tenho que dar explicações.	66
(S1-Adolesc) Olha, eu considero em comum as atividades. Lá eu tenho facilidade de conhecimentos... de matemática, ingles... preciso resolver bem e aqui se eu não der bem com meu pai e minha mãe e meu irmão, não tem como dar bem na escola.	67
(S1-Adolesc) Bom, muito bom. O respeito em primeiro lugar, dignidade e o resto perfeito. Me relaciona bem com meus professores.	68

(S2-Mãe) Até 11 anos era eu e o pai dele que levava e buscava na escola. Ai com 13 anos, já é um rapazinho, né?	69
(S3-Mãe) Porque de dia ela não queria, ai eu voltei a estudar a noite e coloquei ela e a outra menina minha, a outra não tinha casado ainda, tava noiva né?	70
(Adolesc) porque onde minha irmã ia eu queria ir junto, por isso não queria estudar em outro horário.	71
(S3-Mãe) Não, não trabalhava. (Adolesc). Trabalhava na casa do (...). quando minha irmã morou lá, ela tava grávida.	72
(S3-Adolesc) Não podia pegar peso, tinha que pedir ajuda. Eu fui trabalhar no lugar dela.	73
(S3-Adolesc) É para fazer as tarefas. Lá eu tenho mais dificuldade porque os meninos fazem muita bagunça e então aqui eu tenho mais tranquilidade pra fazer.	74
(S3-Adolesc) A noite não é muito assim, porque é sempre só o Eja, são alunos do Eja, né? Do ensino fundamental e então nem sempre eles levam a gente aos eventos igual foi ontem, né?, De tarde não tem muito assim.	75
(S3-Mãe) Há, eu acho mais positivo, se ela estudasse de manhã mesmo, porque á noite, ela é nova ainda, fica lá até 11 horas, atrapalha muito. Porque ela chega e vai dormir tarde, né? Então estudar de manhã ou à tarde era muito melhor que a noite. Eu acharia melhor.	76
(S3-Mãe) E outra coisa, é muito perigoso também... porque nós vem tarde da aula e tem vez que vem só nós duas. Acho muito perigoso.	77
(Mãe) Não, agora não, até agora está faltando livro, né? Tem não. Ali é só o caderninho, o lápis e ...	78
(S3-Adolesc) Não. A escola não colabora com os materiais não senhora.	79
(S3-Adolesc) A gente quase não vai muito, por exemplo quando é festa de quadrilha assim. A gente quase não sai de casa, não participa muito não.	80
(S4-Adolesc) Não. Ontem mesmo eu não participei. Porque não tem como, né? Eu sair levar ela (o bebê) sair daqui e ir. Agora na festa junina eu participei, eu fui.	81
(S4-Adolesc) Não, meu marido não participa, ele não foi não. Ele trabalha até dia de sábado.	82
(S4-Adolesc) Há! Eu quase não tenho diversão não (risos). As vezes eu passeio assim, levo a G., a C. eu quase não vejo, as vezes venho aqui, ou minha mãe vai lá em casa. Mas é mais, quem tá sempre comigo é a G., né? Então as vezes que eu saio é ela que vai comigo.	83
(S4-Adolesc) Minha família não é muito unida não. Não é aquela família de se reunir, de se encontrar todo mundo não (risos). Sempre um em cada canto, não é mãe?	84

Anexo 5

Entrevista com Ester e sua Família

A pergunta que vou fazer dirigida a L. e a senhora é primeiro relacionada com a escola. Como eu expliquei o meu trabalho fala sobre Adolescente e da participação da família na formação cidadã deste Adolescente. Pode responder a L., pode responder a senhora, tudo bem. E assim bem a vontade, são perguntas bem simples. De que forma a sua família está em contato com a escola?

(Adolec) Contato? Como assim?

Como sua família está em contato com a escola? Como sua família participa? Porque que você estuda?

(Adolec) Eu estudo pra ter um futuro melhor, pra eu poder, daqui mais pra frente eu poder, dar o melhor pras minhas filhas, né? Ter um serviço melhor pra poder dar as coisas melhor pra elas, o que eu não tive poder dar pra elas.

Mas você está tendo a oportunidade, não é verdade?

(Adolesc) Eu falo assim o que eu não tive, o que eu não pude ter, não consegui comprar, eu dar pra elas mais pra frente.

A sua mãe participa de sua vida escolar?

(Adolesc) Participa. Não pode ter uma reunião que ela tá lá. (risos).

(Mãe) Querendo puxar a orelha dela. Puxando mesmo, eu participo, vou na escola. Eles falam: há, ela tá grande é mãe, mas não importa.

Ela é mãe mas é uma mãe jovem. Foi uma mãe Adolescente ela está em formação, mas pelo que percebo é uma menina bem intencionada. Não é?

(Mãe) Graças a Deus.

E quando eu perguntei por que estudar? Porque simplesmente você poderia ter abandonado tudo e você está indo, com dificuldades, você leva sua filha pra escola, quer dizer, você é um modelo, L.

(Mãe) Com muita ajuda minha, porque eu fico em cima. Filha estuda, filha estuda. Você precisa desse estudo, eu não tive, o que eu não tive quero dar pra ela, porque as outras ninguém quis. E ela não, ela é uma menina inteligente, até hoje nunca bombou...

Certo. É uma menina esforçada?

(Mãe) Ela é muito esforçada.

Por ela ter um bebê, ela podia falar: a não, vou deixar passar, depois que crescer eu estudo; e ela não, ela continua.

(Mãe) Ela vai, eu sei que é custoso, que é difícil pra ela.

É difícil sim, porque tem dia que está frio, tem dia que está chovendo e ela empurrando este bebê, isso é um modelo.

(Mãe) Isso é uma luta que ela tem.

É uma luta realmente.

(Adolec) quando eu parei de estudar, quando eu engravidei, mas a Camila eu ia pra escola grávida, até nos dias de ganhar neném, eu ia pra escola.

(Mãe) Ela ficou um mês, do resguardo, depois foi pra escola de novo. Continuou estudando e passou de ano.

Isso é um exemplo bonito. Que você passe inclusive pros seus colegas de classe, muitos deles não querem nada, não é?

(Mãe) É verdade, graças a Deus.

Então sua mãe participa muito das atividades da escola. Das atividades da escola você está sempre presente, J.?

(Mãe) Estou sempre presente. Eu não sei ler, mas sempre olho os cadernos dela, pergunto: como que está, L? Sua letra ta feia, ó? Vamos ver, vamos melhorar.

Bom L. apesar de você estar casada a sua mãe está sempre presente na sua vida, então você sempre participa sua mãe de tudo que acontece na escola?

(Adolec) Participo. Tudo que acontece na escola minha mãe participa.

Como você participa sua mãe? Assim, como você participa sua mãe das coisas que acontecem na escola?

(Adolec) Uai, eu, sempre que tem uma reunião eu procuro chamar ela, pra ela poder vir, poder ficar sabendo o que tá passando na escola, pra ela poder olhar meu boletim, ela sempre vem e olha, né? Tem mãe que nem na escola não aparece. E ela vai e olha e assina, pra ver como é que tá.

Quer dizer que ela é uma mãe preocupada?

É.

Porque você é uma boa filha e uma boa estudante. Muito bem. E a escola, a sua escola, a escola que você estuda, oferece possibilidades de atividades extra-classe? E quais são as atividades e você tem como participar? Atividades extra-classe são aquelas que a gente faz fora da escola. Por exemplo: ontem teve um acontecimento, teve ai uma atividade extra-classe, esses dias teve uma festa na escola. Você participa dessas atividades?

(Adolec) Não. Ontem mesmo eu não participei. Porque não tem como, né? Eu sair levar ela (o bebê) sair daqui e ir. Agora na festa junina eu participei, eu fui.

Seu marido foi?

(Adolec) Não, meu marido não participa, ele não foi não. Ele trabalha até dia de sábado e isso as vezes me impede de ir também.

Você levou a G. (filha mais nova)?

(Adolec) Levei.

Então você foi lá pra dançar um forró, não é? (risos). Muito bem.

Como que você relaciona com os seus professores?

(Adolec) Há, bem. Eu trato todo mundo bem, todo mundo me trata bem, sei lá, do mesmo jeito que eu trato eles, eles me tratam. Eu não maltrato ninguém.

Você gosta de estudar nesta escola?

(Adolec) Gosto, eu gosto de estudar nesta escola.

Você tem apoio dos seus professores e dos seus colegas até porque você leva seu bebê?

(Adolec) Tenho.

Os meninos são carinhosos com a G. (a neném caçula que L. leva para escola)?

(Adolec) São muito.

Então você considera a escola uma coisa positiva na sua vida?

(Adolec) Eu considero assim, porque era para eu mudar, e eu pensei há, mudar de escola, ali todo mundo

gosta da G. será que o pessoal vai gostar (risos). Meu medo é esse, né? Que as vezes eu mudo daqui e outra escola, não é a mesma coisa. Lá eu tenho facilidade para aprender. Todo mundo não é igual (risos).

A escola te oferece algum recurso didático? Te ajuda em alguma coisa?

Como assim?

Material escolar?

Os livros.

A escola te oferece?

Huhum!

Então a escola, além de os professores te tratar bem, passar as orientações, te ensinar, a escola também te oferece esses recursos. Isto é importante pra você?

Muito. Se fosse pra comprar eu não teria condição, né? Livro é muito caro.

Você considera a escola uma coisa positiva na sua vida, não é?

É.

O que você considera importante pra sua participação nas atividades da escola?

(Adolec) Eu considero assim que eu estando participando eu acho que eu tô desenvolvendo alguma coisa ali dentro da escola, eu tô desenvolvendo a minha mente lá né? (risos). Igual às vezes tem algum projeto, eu trabalho, faço trabalho junto com os meninos, vou representar... sempre que tem algum trabalho eu faço o melhor que posso que posso falar (risos) porque eu falo demais (risos).

Muito bom. Isso é muito bom. Nas atividades festivas, você já disse que participa, não é?

(Adolesc) É.

Então como é seu lazer aqui. Você é uma menina, quer dizer, apesar de ser uma menina é casada, jovem, como é seu lazer com sua família, com seu marido e suas filhas? Como você se diverte?

(Adolesc) Há! Eu quase não tenho diversão não (risos). As vezes eu passeio assim, levo a G., a C. eu quase não vejo, as vezes venho aqui, ou minha mãe vai lá em casa. Mas é mais, quem tá sempre comigo é a G., né? Então as vezes que eu saio é ela que vai comigo.

Como é seu relacionamento com a família do seu marido?

(Adolec) Bom!

É bom?

(Adolesc) É.

Eles te respeitam? Te tratam bem? Te recebem?

(Adolesc) Sim.

Seu marido é carinhoso com você?

(Adolesc) É.

É uma coisa importante na sua vida?

(Adolesc) É. (risos).

Coisa boa, não é mesmo? Pra compensar seu sofrimento. E como que sua família, família em termo geral, inclui diversão na sua rotina?

(Adolesc) Como assim?

No seu dia-a-dia? Você disse que não participa de muita coisa, não é? Mas vocês tem encontros familiares, você tem outros irmãos, como é que é isso? Como é sua vida familiar?

(Adolesc) Minha família não é muito unida não. Não é aquela família de se reunir, de se encontrar todo mundo não (risos). Sempre um em cada canto, não é mãe?

(Mãe) É não tem. Igual minha filha. Tenho uma filha que mora lá em Alexania. Depois que ela casou ela nunca mais veio almoçar aqui em casa, o marido dela não deixa.

(Adolesc) Tem a outra, a outra ela...

(Mãe) A outra, ela mora lá em...

(Adolesc) Eu falo assim, nos não reúne a família, inteira... nós não reúne os irmãos tudo dentro de uma casa, agora ela trabalha, ela não pode vim. Nem eu não vou. Pra mim ir, tem que ir eu, minha outra irmã, minha mãe, né? Ela não para em casa, ela trabalha. Ela não vem, minha outra irmã não vem... fica assim cada um no seu canto.

Mas em épocas assim: dia de mãe, de natal, Páscoa, essas comemorações familiares, vocês estão sempre juntos?

(Adolesc) Não.

(Mãe) Eu não, né? Eu vou pra Igreja. Eu vou pra igreja, né? Eu sou evangélica... é lá que eu me sinto bem. Lá não vai um filho... na minha casa... igual ela passou aqui, passou com a sogra, passou Natal, passou dia de ano, passou com a sogra, eu peguei e falei: uai...

(Adolesc) Ela passou o Natal com a minha irmã!

(Mãe) Ai eu fui lá na casa da minha filha, lá em Alexania e passei o Natal lá. Chamei ela pra ir, chamei o marido dela pra ir, ninguém quis. Falei: ela ia passar aqui, então eu vou.

(Adolesc) Ela não passou o ano novo aqui. Todo ano ela passa na igreja.

É. Tem muita gente que prefere passar na igreja, tem pessoas que preferem um refúgio na igreja...

(Mãe) O que eu preferia pra mim, e pra ela, ir pra igreja, ela, o marido dela, era ir pra igreja, porque lá é que a gente busca coisas boas não é no mundo; o mundo tem muitas coisas boas que oferece, mas num presta, sabe?

São passageiras, não é?

(Mãe) Ó é uma coisa passageira, e só coisa que não presta. É droga, briga, é morte, é bebedeira, e na igreja não, na igreja a gente só vai buscar coisas boas.

Alento, não é?

(Mãe) Só tem alegria dentro da igreja.

Tá certo. L., eu já perguntei da escola, da participação da sua mãe, porque eu percebi que é ela que cuida de você, está aqui interessada no seu futuro, não é? Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa, sobre escola, sobre vida familiar, alguma coisa, você gostaria de acrescentar?

(Mãe) É pra ajudar ela, porque o futuro dela sou eu mesmo... Deus e eu. Primeiramente Deus e eu.

Quer dizer que você pensa realmente que a escola o caminho que você vai buscar para se formar, pra ter uma profissão, e pra desenvolver um projeto de vida, é o que você está possuindo agora com o seu marido?

(Adolesc) É porque sem estudo não tem jeito não.

Você pretende se profissionalizar, pretende ter uma profissão ainda, pretende ter emprego, como e quais são suas metas?

(Adolesc) Há eu penso em estudar, me formar, eu ainda não escolhi em que vou me formar não, mas me

formar e ter, como se diz, uma vida melhor, poder dar uma vida melhor pras meninas.

Seu marido pensa como você?

(Adolesc) (balançou a cabeça confirmando)... pouco mas pensa...

(Mãe) Por mim, o que eu queria pra ele também era que ele estudasse.

Por que ele não estuda?

(Adolesc) Há ele reclama muito Vânia, porque ele tem problema nas vistas, entendeu? E eu falo pra ele fazer uns exames. Ele fala assim que ele lê e as vistas dele começa embaraçar, eu falo pra ele fazer um exame nas vistas.

(Mãe) Fazer um tratamento de vista e ele tá novo e ir estudar!

Ele ainda é jovem não é?

(Mãe) Jovem. No ponto de estudar, tá novo.

Quantos anos ele tem?

(Adolesc) 25.

Ele pensa em estudar?

(Adolesc) Há ele reclama muito das vistas.

Ele estudou até quando?

(Adolesc) Até segunda série, só.

Está ótimo. Estou satisfeita de ter vindo aqui, de ter contado com a colaboração sua e da sua mãe, por vocês terem contribuído com o meu trabalho. Você pode estar certa que vou tirar muito proveito dessa visita, viu? Fiquei muito feliz em ter conhecido sua mãe, e ter podido conhecer você, desejo tudo de bom pra você e você é uma menina que vai vencer, que vai lutar e vai ser muito feliz.

(Adolesc) Se Deus quiser. (risos).