



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

ARIADNE DE ARAÚJO CRUZ

**ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FAMÍLIA:
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE ADOLESCENTES E
FAMILIARES EM BUSCA DOS EXAMES SUPLETIVOS**

Salvador
2020

ARIADNE DE ARAÚJO CRUZ

**ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FAMÍLIA:
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE ADOLESCENTES E
FAMILIARES EM BUSCA DOS EXAMES SUPLETIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos
Moreira

Salvador
2020

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

C957 Cruz, Ariadne de Araújo
Escolarização, trabalho e família: concepções e perspectivas de
adolescentes e familiares em busca dos exames supletivos / Ariadne de
Araújo Cruz .– Salvador, 2020.
176 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Família na Sociedade
Contemporânea.

Orientadora: Profª. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Escolarização 3. Exames Supletivos
4. Adolescência 5. Família 6. Trabalho I. Universidade Católica do Salvador.
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação II. Moreira, Lúcia Vaz de
Campos – Orientadora III. Título.

CDU 316.356.2:374.7

TERMO DE APROVAÇÃO

ARIADNE DE ARAÚJO CRUZ

**“ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FAMÍLIA: CONCEPÇÕES E
PERSPECTIVAS DE ADOLESCENTES E FAMILIARES EM BUSCA DOS
EXAMES SUPLETIVOS”**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 09 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:



Prof.^a Doutora Lúcia Vaz de Campos Moreira

Orientador(a) – UCSAL



Prof.^a Doutora Ana Barreiros de Carvalho - UEFS



Prof. Doutor David Moises Barreto Santos - UEFS



Prof. Doutor José Eduardo Ferreira Santos - UCSAL



Prof. Doutor Rafael Cerqueira Fornasier - UCSAL

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos e das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

(FREIRE, 2019, p.100).

MINHA HOMENAGEM

Desde a minha concepção, a vida me apresentou, ainda que no ventre da minha mãe, situações adversas que me fizeram aprender a ser forte e resiliente. Sempre fui determinada, pois desde cedo descobri como criança e como jovem a ter responsabilidades e ajudar a minha mãe nos cuidados dos filhos (somos em três, eu, a mais velha) e ela nos formou com o lema: “a educação nos faz ir longe e alcançarmos os nossos objetivos”. Ela (Celeste Araújo), como professora, nos criou sozinha, trabalhando três turnos, mas sem perder de vista, ao seu modo, o nosso crescimento como pessoas, o nosso interesse pelos estudos e a sua importância em nossas vidas.

Estudei em escola pública. A escola onde aprendi, pratiquei e que me possibilitou com muito esforço que chegasse até aqui. Construir uma profissão e uma vida acadêmica neste País não é tarefa fácil para um jovem, principalmente para os que pertencem às camadas populares ou menos abastadas, portanto, é uma vitória chegar a este momento por meio desta escola, da minha mãe e dos meus professores, além dos meus esforços constantes e incansáveis.

Respiro escola desde o meu nascimento, o que fez com que optasse pela Educação como carreira profissional desde cedo. Sinto-me bem-sucedida, pois tenho o que não pode faltar a ninguém: saúde e fé em DEUS, em seguida, a graduação em Pedagogia, duas Especializações, o Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea, e agora, o Doutorado no mesmo Programa, além de uma carreira de mais de três décadas na Escola Pública que tanto respeito e tenho certeza de que é a oportunidade para crianças e jovens deste País, basta que as Políticas Públicas sejam efetivadas e colocadas em prática, em cada canto deste imenso território que é o Brasil.

É direito de todos o acesso à escola, e durante esse tempo de serviço, pude colaborar com a alfabetização, o aprendizado e o crescimento na vida escolar e profissional de muitas crianças e jovens. O (a) professor (a) tem essa responsabilidade, que deve ser nata, atuante e crítica, num País em que a educação não é prioridade para os interesses políticos, é preciso que continuemos

em luta constante para que todos: crianças, jovens, e adultos, tenham direito à educação de qualidade.

Voltando à minha homenagem maior, tenho que registrar os momentos difíceis enfrentados por minha mãe para fazer com que cada filho fosse “alguém nesta vida”, por meio dos estudos. E, ela conseguiu, e por isso, como mãe e incentivadora, dedico esta Tese a ela. A minha homenagem é para ela em todos os momentos, ao modo dela pensar, agir e nos criar num Brasil tão mais difícil, mais do que o dos dias atuais, para os menos favorecidos.

Minha homenagem aos meus professores que ricamente, dentro das possibilidades e recursos da escola pública da época, me alfabetizaram e mostraram o mundo das letras, dos números, a vida. A eles(as) o meu amor eterno e agradecimento por chegar até aqui. E por isso, pretendo estender os meus conhecimentos para quem precisar como educadora que sou; mostrar o quão importante a educação é em nossas vidas, na medida em que não só nos proporciona conhecimentos, mas visão crítica da sociedade em que vivemos, questionamentos em relação ao que nos vai sendo apresentado diariamente em vários contextos.

Enfim, a minha homenagem vai para mim também, pois soube transformar os momentos difíceis da vida, por meio da resiliência, em aprendizado que fomentou em mim a busca por melhores condições por meio dos meus estudos, sem esquecer daqueles que colaboraram para esta realização.

AGRADECIMENTOS

Nestes quatro anos de doutoramento foram muitos os caminhos vencidos até chegar aqui. A DEUS agradeço por tudo: pessoas, encontros, colaboração, apoio, generosidade, vínculos afetivos consolidados em minha vida, aprendizagens, crescimento enquanto ser humano e profissional.

O meu agradecimento especial para minha família: minha mãe Celeste, por gerar e formar a pessoa que sou e estar presente em todos os momentos da minha vida; meus irmãos, Luís e Paulo, que, por mais “distantes” da minha trajetória diária, vibram a cada conquista alcançada por mim; minha tia Sônia, por acreditar e torcer; Ricardo, companheiro nos momentos de estudos, apresentações, grandes aflições e dúvidas, construção desta Tese.

À minha cunhada Dalva por ouvir os desabafos por meio dos telefonemas e “zaps” sobre dias tão corridos e cheios de compromissos, sempre com boas risadas e palavras de otimismo; por ter me presenteado com a minha linda sobrinha, Laura, que me faz reviver a cada encontro, a doçura e a felicidade de conviver com uma criança e acreditar que a vida é linda!

Às grandes amigas: Lúcia Menezes, Conceição Aflitos e Gilda Moura, por acreditarem sempre nos meus sonhos ao oferecer apoio para prosseguir, sempre. Estamos juntas há quase três décadas, numa amizade que me possibilitou crescimento profissional, e acima de tudo, ascender como ser humano, aprendendo nos momentos difíceis e alegres que a vida nos proporciona. À amiga e irmã, Elisabete Merz (que mora no outro lado do mundo), mas que nem pela distância deixa de participar e incentivar os meus projetos.

Aos colegas que me acolheram com respeito e generosidade no início desta jornada, parceiros em outros Projetos, e por termos caminhando juntos até o fim do Doutorado (Doutorandos Guerreiros 2017.1): Aline, Clara, Eliana, Elmar, Jeane, Luciana, Teresa (Tê, grande amiga e parceira; ombro amigo dos momentos em que precisei de apoio, opiniões para tomar decisões, e de um pouco de diversão para amenizar os transtornos que a vida nos apresenta; agradecida por “abrir portas” em vários projetos, inclusive como professora de curso de especialização) e Wanderlene (Lene). E, aqueles que não fizeram parte

da turma, mas que estiveram sempre na torcida, parceiros em outros trabalhos, como: Ana Barreiros, Fernando Sérvulo e colegas do grupo de pesquisa “Família e Desenvolvimento Humano”, pelos momentos partilhados.

À querida Prof^a. Dr^a Lúcia Vaz de Campos Moreira, pela acolhida desde o período do curso de mestrado, como orientanda e participante do Grupo de Pesquisa Família e Desenvolvimento Humano. Sua presença constante e a sua generosidade possibilitaram o meu crescimento profissional e acadêmico, além de abrir novos caminhos para a minha profissão.

À Professora Dr^a Vanessa Cavalcanti, pela cooperação na construção de mais conhecimentos, e por proporcionar oportunidades para mostrar os meus conhecimentos sobre o tema da minha pesquisa e os relacionados à minha profissão em alguns eventos.

Aos Professores Dr. José Eduardo Ferreira Santos (UCSal), Dr. Davi Moisés Souza (UEFS), Dr^a Ana Barreiros de Carvalho (UEFS) e Dr. Rafael Cerqueira Fornasier (UCSal) que compuseram a Banca Examinadora de tese de doutorado, pelas orientações e sugestões tão pertinentes para aprimoramento da pesquisa. Aos funcionários da Universidade Católica do Salvador, em especial: Carla, pelo seu carinho na recepção da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea; Rose, bibliotecária, que colaborou desde o período da seleção para o mestrado na orientação de referências, até a construção desta pesquisa de doutoramento nos momentos em que precisei.

À equipe gestora do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto - CEA, representada pela Prof^a Deylane Andrade e o Prof. Nilton Lázaro Leite por viabilizarem a minha primeira pesquisa na unidade escolar para a conclusão do mestrado, e grande parte do doutoramento. Por incentivarem os meus estudos até o período em que a referida Unidade Escolar foi extinta.

Aos(as) colegas que me acompanharam para a nova unidade escolar, nos momentos de apreensão, ansiedade e busca pelo melhor nos meus estudos: Auzelene Gusmão, Equivaldo Nascimento, José Carlos Silva, Augusto Santos, Walry Dantas, Fábio Ferreira, Raimundo Nobre, entre outros.

À minha afilhada Ana Catarina, “presente” que DEUS, por meio da minha prima Cidênia e do seu marido Henrique, me deram.

Aos tios e a minha tia Sônia, uma segunda mãe, colegas, amigos(as) e primos(as) (que mesmo distantes, em outras terras, puderam acompanhar cada

momento nesta trajetória; obrigada pelo carinho e torcida, em especial a prima Edvane Henson). À minha sobrinha do coração, Vitória Maria (pelo carinho, respeito e assessoria nos momentos de formatação desta tese).

Por fim, agradeço a todos(as) que colaboraram gentilmente para mais uma etapa de vida cumprida: as queridas e parceiras funcionárias da CPA, Lenir e Marta por compartilharem comigo a dinâmica de funcionamento deste Setor na escola, onde atuei. E, que me acompanharam para a nova Unidade Escolar onde finalizei esta tese.

Sou grata, especialmente, aos(as) participantes da pesquisa, pois gentilmente cederam o seu tempo para que este estudo fosse realizado e divulgado para a sociedade, visto que é um tema relevante para o desenvolvimento de um País, pois tem como cerne a Educação de jovens, adultos e idosos.

CRUZ, Ariadne de Araújo. **ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FAMÍLIA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE ADOLESCENTES E FAMILIARES EM BUSCA DOS EXAMES SUPLETIVOS**. F. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2020.

RESUMO

O objetivo geral da presente investigação consiste em identificar as concepções e perspectivas de adolescentes que realizam os exames supletivos, e de seus respectivos familiares e/ou responsáveis, sobre a escolarização, o trabalho e a família. O estudo caracteriza-se por ser descritivo exploratório, com abordagem quantitativa. A pesquisa foi realizada na Comissão Permanente de Avaliação – CPA de um colégio estadual localizado em Salvador/Bahia. Participaram do estudo 30 candidatos(as) adolescentes e seus(suas) respectivos(as) pais, mães ou responsáveis, que optaram pela CPA da referida escola para realizarem os Exames Supletivos. No total foram 60 participantes. Para a coleta de dados foram construídos dois roteiros semiestruturados de entrevistas: um para os adolescentes e outro para seus pais/responsáveis. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCSal. Os participantes foram acessados e entrevistados no contexto escolar em questão. Os dados foram analisados construindo categorias a partir das respostas obtidas e calculando-se as respectivas porcentagens. Os principais resultados foram: para os/as pais/mães e responsáveis de todas as camadas sociais, a principal perspectiva é a de que o(a) adolescente realizasse os exames supletivos para regularizar a sua vida escolar ou antecipar o ingresso dele(a) na universidade, assim como queriam que o(a) filho(a) concluísse o ensino médio com maior rapidez por estar em defasagem idade/série. Por sua vez, para alguns jovens, as perspectivas estavam voltadas para obter a certificação para poder inserir-se mais facilmente no mercado de trabalho. Para os adolescentes e seus pais/mães ou responsáveis, a escola é vista, principalmente, como um local de aprendizagem e de convívio social. Assim como consiste em um local para adquirir um estudo melhor e aprender. O trabalho é concebido, dentre outras coisas, como um meio de sustento. A família se constitui como base e apoio para a maioria dos adolescentes e seus pais/responsáveis. A educação é valorizada pelos participantes, mas há a necessidade de políticas públicas eficazes que garantam o processo de escolarização de qualidade para todos, numa sociedade que a cada dia exige mais capacitação de seus cidadãos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Escolarização. Exames Supletivos. Adolescência. Família. Trabalho.

ABSTRACT

The general goal of this investigation consists in identifying adolescents who take supplementary exams and their parents/guardians' conceptions and perspectives about schooling, work and family. The study is descriptive, exploratory and based on a quantitative approach. The research was carried out at "Permanent Commission of Evaluation"- CPA, which takes place at a state school in Salvador/Bahia. The study involved 30 teenage candidates and their respective parents/guardians who chose the CPA of the mentioned school to take the Supplementary Exams. In total, 60 people participated in this survey. Data collection was based on two semistructured script of interviews: one of them to the adolescents, and the other to their parents/guardians. The study was approved by the "Committee on Ethics Research" of the Catholic University of Salvador (UCSal). The participants were contacted and interviewed in the school environment. Data were analyzed constructing categories based on the obtained replies and based on the calculation of the respective percentages. The main results were: According to the parents/guardians of all social levels, the main perspective is that the adolescent should take the supplementary exams in order to regularize the school life or to anticipate the access to the University, and to finish high school as soon as possible, since there was a gap between age and grade. In turn, some adolescents think that their perspectives were focused on obtaining the certification and, consequently, on being able to access labour market more easily. Adolescents and their parents/guardians think that school is, mainly, a place of learning and of social interaction. Besides this, school consists of a place to access a better study and a better learning. Work is seen, besides other things, as a way of survival. For the most adolescents and their parents/guardians, family is considered the basis to everything. The participants value education, but it is necessary to adopt effective public policies in order to guarantee the quality of the schooling process to everyone which is part of a society that, every day, requires more qualification of their citizens.

Keywords: Adolescent and adults' education. Schooling. Supplementary Exams. Adolescence. Family. Work.

RESUMEN

El objetivo que engloba la presente investigación consiste en identificar las percepciones y perspectivas de jóvenes que realizan los exámenes suplementario y de sus respectivos familiares y/o tutores sobre la escolarización, el trabajo y la familia. El estudio se caracteriza por su carácter descriptivo exploratorio, de abordaje cuantitativo. La búsqueda fue realizada en la Comisión Permanente de Evaluación – CPA de un colegio estatal ubicado en Salvador/Bahia. En el estudio participaron 30 candidatos(as) adolescentes y sus respectivos padres, madres o tutores, que optaron por la CPA de la ya mencionada escuela para realizar los Exámenes Suplementario. En total, fueron 60 participantes. Para la recopilación de datos fueron diseñadas dos hojas de ruta semiestructuradas de entrevistas: una para los adolescentes y otra para sus padres/tutores. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Pesquisa de UCSal. Los participantes fueron contactados y entrevistados en el entorno escolar en cuestión. Los datos fueron analizados construyendo categorías a partir de las respuestas obtenidas y se calcularon los respectivos porcentajes. Los principales resultados de los padres/madres y tutores de todos los grupos sociales mostraban la tendencia a que el(la) adolescente realizase los exámenes suplementario para regular su vida escolar o anticipar su ingreso en la universidad, así como deseaban que el(la) hijo(a) concluyese la enseñanza media lo antes posible por tener un desfase de edad/grado. A su vez, para algunos jóvenes, las opiniones estaban orientadas a obtener la certificación para poder entrar, con más facilidad, en el mercado laboral. Para los adolescentes y sus padres/madres o tutores, la escuela es vista, principalmente, como un lugar de aprendizaje y convivencia social. A su vez consiste en un espacio para adquirir mejores estudios y aprender. El trabajo es considerado, entre otros aspectos, como un medio de estabilidad financiera. La familia se constituye como base y apoyo para la mayoría de los adolescentes y sus padres/tutores. La educación es valorada por los participantes, pero hay la necesidad de políticas públicas eficaces que garanticen el proceso de escolarización de calidad para todos, en una sociedad que cada vez exige más capacitación por parte de sus ciudadanos.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Escolarización. Exámenes Suplementario. Adolescencia. Familia. Trabajo.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 21 |
| 1.1 EDUCAÇÃO: O MEU CAMINHAR | 24 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA | 28 |
| 2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL | 28 |
| 2.1.1 EJA: contextos na história do País | 29 |
| 2.1.2 A educação de jovens e adultos: os exames em questão | 36 |
| 2.2 ADOLESCÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE | 45 |
| 2.2.1 Adolescência e Juventude | 45 |
| 2.2.2 A adolescência no contexto da família | 52 |
| 2.2.3 Adolescências em contextos socioeconômicos diversos | 59 |
| 2.3 A ESCOLARIZAÇÃO E O TRABALHO DO (A) ADOLESCENTE: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA | 62 |
| 2.3.1 A valorização do estudo dos filhos pelas famílias | 67 |
| 2.3.2 A escolarização como meio para o mercado de trabalho | 70 |
| 2.4 A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ABORDAGEM TEÓRICA DO ESTUDO | 73 |
| 2.4.1 Urie Bronfenbrenner: Biografia | 75 |
| 2.4.2 A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano | 76 |
| 2.4.3 A abordagem ampliada e revisada: a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano | 78 |
| 3 MÉTODO | 81 |
| 3.1 DELINEAMENTO | 82 |
| 3.2 LOCAL E PARTICIPANTES | 82 |
| 3.3 INSTRUMENTOS | 83 |
| 3.4 PROCEDIMENTOS | 85 |
| 3.5 ANÁLISE DOS DADOS | 84 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 85 |
| 4.1 O CONTEXTO DE COLETA DE DADOS: A COMISSÃO PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA (CENTRAL) | 85 |
| 4.2 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO | 87 |

| | |
|---|------------|
| 4.3 ADOLESCÊNCIA E ESCOLHAS DE CURSOS E DE PROFISSÕES | 96 |
| 4.4 CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO | 108 |
| 4.5 CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO | 115 |
| 4.6 CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE A FAMÍLIA | 120 |
| 4.7 DISCUSSÃO GERAL À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO | 129 |
| 4.8 OS EXAMES NO CONTEXTO DA PANDEMIA – COVID 19 | 141 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 144 |
| REFERÊNCIAS | |
| APÊNDICES | 164 |
| APÊNDICE A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 164 |
| APÊNDICE B -Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para menores | 165 |
| APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e/ou responsáveis de filhos menores | 166 |
| APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista para candidatos | 167 |
| APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista para familiares | 169 |
| ANEXOS | 171 |
| ANEXO A - Convite à Direção da Escola | 171 |
| ANEXO B - Autorização da Escola | 172 |
| ANEXO C - Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa | 173 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1

Modelo PPCT - Processo, Pessoa, Contexto e Tempo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classes socioeconômicas dos adolescentes que buscam exames de certificação. Salvador (BA), 2019

Tabela 2 – Com quem residem os adolescentes que buscam exames de certificação. Salvador (BA), 2019

Tabela 3 – Parentesco dos responsáveis com relação aos adolescentes que buscam exames de certificação. Salvador (BA), 2019

Tabela 4 – Faixa etária dos pais/mães ou responsáveis pelos adolescentes que buscam exames de certificação. Salvador (BA), 2019

Tabela 5 – Nível de escolaridade dos pais/mães ou responsáveis pelos adolescentes que buscam exames de certificação. Salvador (BA), 2019

Tabela 6 – Concepções de adolescência apresentadas pelos adolescentes que buscam exames de certificação e seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

Tabela 7 – Aspectos agradáveis da adolescência na perspectiva dos adolescentes que buscam exames de certificação e de seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

Tabela 8 – Aspectos desagradáveis da adolescência na perspectiva dos adolescentes que buscam exames de certificação e de seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

Tabela 9 – Significado de escola na perspectiva dos adolescentes que buscam exames de certificação e de seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

Tabela 10 – Importância de os adolescentes estarem matriculados numa escola na perspectiva dos próprios adolescentes que buscam exames de certificação e de seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

Tabela 11 – Motivos pelos quais os adolescentes e seus pais/responsáveis buscaram os exames de certificação. Salvador (BA), 2019

Tabela 12 – O maior nível de escolaridade almejado para os adolescentes na perspectiva dos próprios adolescentes e de seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

Tabela 13 – Concepções sobre trabalho apresentadas por adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

Tabela 14 – Expectativas sobre trabalho/carreira dos adolescentes apresentadas pelos próprios adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

Tabela 15 – Concepções sobre família apresentadas por adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

Tabela 16 – Concepções sobre quem faz parte da família apresentadas por adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

Tabela 17 – Perspectivas futuras sobre a família atual apresentadas por adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

Tabela 18 – Perspectivas futuras sobre a família a ser constituída pelos adolescentes apresentadas pelos próprios adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMATRA 5ª - Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 5ª Região/Bahia

AVE - Artes Visuais Estudantis

CAP - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

CEAA - Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

CEA - Centro de Educação de Adultos

CEEBA - Centro de Educação Especial da Bahia

CEE - Conselho Estadual de Educação

CES - Centro de Estudos Supletivos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CENTRAL - Colégio Estadual da Bahia

CEPLAR - Campanha de Educação Popular

CESBA - Centro de Estudo Supletivo da Bahia

CPA - Comissão Permanente de Avaliação

DANCE - Mostra de Dança Estudantil

DIREC - Diretoria Regional de Educação e Cultura

DIREM - Diretoria de Educação e suas Modalidades

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ECESBA - Escola Estadual de 1º e 2º Graus da Bahia

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EMBASA - Empresa Baiana de Águas e Saneamento

EPA - Educação Patrimonial e Artística

FACE - Festival Anual da Canção Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Linguagem Brasileira de Sinais

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NTE - Núcleo Territorial de Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra à Domicílios

PPCT - Processo, Pessoa, Contexto e Tempo

QSE - Questionário Sócio Econômico

SEC - Secretaria de Educação e Cultura

SIS - Síntese de Indicadores Sociais

SUDEPE - Superintendência de Recursos Humanos da Educação

TAL - Tempo de Artes Literárias

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organizações das Nações Unidas

1 INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. (FREIRE, 2019, p. 52-53).

O interesse pela presente pesquisa, intitulada “Escolarização, trabalho e família: concepções e perspectivas de adolescentes e familiares em busca dos Exames de Certificação”, consiste na continuidade da minha dissertação de mestrado defendida em 2014, com o título “Exames Supletivos: motivações de pais e filhos de contextos socioeconômicos diversos, para a sua realização”. Ambas as investigações foram motivadas pelo meu trabalho diário como coordenadora pedagógica numa Comissão Permanente de Avaliação (CPA), de Salvador-BA, que atende adolescentes, adultos e idosos que buscam regularizar a vida escolar ou certificar-se nos níveis dos ensinos fundamental ou médio por meio de exames.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, amplia e modifica paradigmas de jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de frequentar uma sala de aula regular, ao menos até concluírem os Ensinos Fundamental ou Médio. Para Cruz (2014), em se tratando desta parcela da população, os motivos mais frequentes em relação à ausência no contexto escolar apontados em sua pesquisa são: distância entre a casa e a escola; trabalho para sustento do lar ou para complementar a renda familiar; estar fora da faixa etária para o ensino básico; para algumas mulheres, manter as normas patriarcais, nas quais transitavam somente como as cuidadoras do lar, sem direito ao acesso à educação; gravidez na adolescência; desinteresse pelos estudos, entre outros motivos, que atingem prioritariamente as camadas populares e dificultam o seu acesso à escola.

Os Exames Supletivos estão contemplados na Seção V, Artigos 37º e 38º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96. Estes, devem compor a base nacional comum do currículo para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, que fazem parte dos três níveis de ensino da educação básica no País (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Aborda a educação de jovens e adultos, o contexto socioeconômico das famílias, os interesses e as possibilidades destas pessoas num mundo globalizado. Ou seja, propõe contribuir com o grupo

de indivíduos que busca resgatar a sua cidadania e ingresso no mercado de trabalho por meio destes exames que fazem parte da EJA.

Os Exames devem ser compreendidos sob um prisma contextualizado com a demanda de homens e mulheres; jovens ou adultos(as); e idosos(as) que, por motivos diversos deixaram de participar do processo de escolarização: desinteresse pelos estudos, necessidade de trabalhar, gravidez precoce, dentre outros.

As provas são uma alternativa a mais para o(a) aluno(a) da EJA obter a sua certificação, com a possibilidade de realizá-las em paralelo aos estudos e frequência em sala de aula regular nesta modalidade, com base na Portaria da Secretaria de Educação do Estado da Bahia Nº 12.235, de 30 de novembro e 1º de dezembro de 2002. Tais provas também podem ser feitas por aquele(a) que realizou o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (de 2009 até 2016), e que não obteve aprovação em alguma Área do Conhecimento ou a Redação, assim como, quem realiza provas do ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos, e necessita regularizar a sua vida escolar para certificar-se, ainda que estes sejam exames em nível Federal.

A partir de 2017, a certificação por meio do ENEM foi substituída pelo ENCCEJA, para os ensinos fundamental e médio, e o ENEM passou a ser via de ingresso para a educação superior. Os exames também são procurados por pessoas privadas (as) de liberdade, jovens ou adultas, representadas por um(a) coordenador(a) da Instituição na qual estão reclusas, e onde frequentam as aulas regularmente. Este(a) representante orienta a aplicação das provas no local, e em seguida devolve-as à CPA para que estas sejam corrigidas pelos professores e o resultado seja emitido. Obtendo aprovação, a pessoa é certificada.

Neste contexto, alguns adolescentes, geralmente das camadas mais abastadas da sociedade, buscam os Exames somente para antecipar o ingresso na universidade (por meio de Mandado de Segurança/Liminar), já que para realizar as provas no ensino médio e certificar-se, é preciso ter completado 18 (dezoito) anos. Este adolescente abandona a escola regular ou prossegue com os seus estudos em paralelo à realização das provas, e caso obtenha aprovação, estará apto a matricular-se numa faculdade. Assim, percebe-se realidades antagônicas e contextos socioeconômicos diversos que compõem a dinâmica dos(as) candidatos(as) numa CPA, que visa oportunizar o acesso à certificação

prevista na EJA, reconhecendo como legítimos os saberes produzidos fora da escolarização formal ou de maneira descontínua, em diferentes experiências de vida e de trabalho dos indivíduos.

É preciso ressaltar que os exames supletivos só podem ser realizados em unidades escolares pertencentes à rede pública estadual de ensino e que são oferecidos gratuitamente a toda população que necessite. Essas instituições, no geral, requerem maior investimento por parte do governo para atender com qualidade a população que, por meio da educação, busca adquirir melhores condições de vida na sociedade e almeja ingressar no mercado de trabalho ou ter melhores condições laborais, ou ainda, matricular-se em alguma Instituição de Ensino Superior (IES).

Desta forma, a pergunta feita em relação ao tema abordado é: Para o(a) adolescente e seus familiares que procuram pelos exames supletivos, quais são as suas concepções e perspectivas em relação ao processo de escolarização, o trabalho e a família, na sociedade contemporânea? O objetivo geral desta pesquisa de doutorado é identificar as concepções e perspectivas de adolescentes que realizam os exames supletivos, e de seus respectivos familiares, sobre a escolarização, o trabalho e a família.

Os objetivos específicos do estudo são: (1) Caracterizar as famílias que procuram os exames de certificação para adolescentes; (2) Investigar as concepções sobre adolescência e conhecer como ocorre, para os(as) adolescentes e suas famílias, o processo de escolha de cursos e de profissões; (3) Conhecer as compreensões e as perspectivas sobre a escolarização dos(as) adolescentes; (4) Identificar os entendimentos e expectativas sobre o trabalho/carreira profissional dos(as) adolescentes; (5) Apresentar as percepções e perspectivas sobre a vida familiar dos(as) adolescentes.

Dessa forma, o meio familiar torna-se o local de início da formação cultural do indivíduo, e, nesta pesquisa, as perspectivas das famílias servem como guias e interferem diretamente no comportamento do(a) adolescente. Conforme Ceballos e Rodrigo (2006), os valores constituem-se em verdadeiras metas que os genitores almejam para os seus filhos. E o pertencer a determinada classe social implica em diferenças econômicas; na forma de educar cuidar e educar os(as) filhos(as); de frequentar lugares; na qualidade da escolaridade; na competição

profissional; na independência social; entre outros fatores implícitos na sociedade contemporânea.

Segundo Cruz (2014), é perceptível, em todas as camadas sociais que, a orientação dada aos jovens, independente do gênero, é para que busquem a independência financeira por meio dos estudos, e possam, a partir daí, conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho, seguindo, na maioria das vezes, a profissão escolhida. Porém, as oportunidades dadas a estes jovens, de contextos socioeconômicos diversos, não estão contempladas na dinâmica da sociedade contemporânea de forma igualitária.

Com relação ao período que compreende a adolescência e o seu contexto econômico, Moreira, Rabinovich e Fornasier (2018) afirmam que esta fase na vida de um indivíduo está se alongando, especialmente para aqueles que podem arcar com isso. Na contemporaneidade, há adolescências divergentes para jovens de famílias mais abastadas e as mais pauperizadas, com os da primeira tendo mais recursos e oportunidades para estender este período.

Neste contexto, é preciso conhecer a função social da família, da escola e do trabalho, e dar oportunidades a estas pessoas, considerando a capacidade de cada uma delas, além da promoção de Políticas Públicas que oportunizem o aprendizado desta parcela de jovens, adultos e idosos que estão fora do espaço escolar. Por meio desta inserção, estes terão a oportunidade de transformar a sua realidade, ao assumirem o papel de protagonistas da sua história.

Esta pesquisa tem como foco adolescentes com idades entre 15 anos e 20 anos e as suas famílias, que por meio dos exames almejam regularizar a vida escolar dos(as) filhos(as) ou certificá-los(as), ainda que alguns façam uso de ação judicial ou mandado de segurança (liminar) para realizarem as provas. Independente dos reais motivos de cada família, todos têm como objetivo a certificação, pois favorece o ingresso do jovem no mercado de trabalho ou em níveis mais avançados do processo de escolarização, como o acesso a determinado curso universitário.

1.1 EDUCAÇÃO: O MEU CAMINHAR

Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo (FREIRE, 2019, p. 52).

O meu percurso como professora nas redes pública e privada já completou mais de três décadas. E, neste caminhar, sempre estive envolvida com os jovens e as suas famílias numa relação de compromisso, respeito e orientação para que juntos, encontrássemos soluções para diversos problemas relacionados ao processo de escolarização.

Na rede privada foram mais de cinco anos de experiências com jovens e suas famílias, de classe social mais favorecida economicamente. Era o início de uma jornada que faria colher bons “frutos” para uma vida profissional, e que até hoje me faz aprender com cada um desses jovens. Em 1993, ingressei na rede pública como professora do curso de magistério, mas logo fui designada para a Supervisão Escolar - responsável por planejar, acompanhar, aplicar e avaliar atividades pedagógicas para alunos, em parceria com os colegas professores. Atualmente tal função é denominada Coordenação Pedagógica.

Deste período aos dias atuais, passei por quatro unidades escolares: as duas primeiras me fizeram amadurecer profissionalmente e conhecer a realidade daqueles que frequentam as classes regulares em idade apropriada para a série, e que pertencem às camadas populares. Tive a oportunidade de aprender a lidar com esse universo com a ajuda da Professora Lúcia Moura, “gigante” na arte de educar e gerir uma unidade escolar, juntamente com duas professoras não menos “gigantes”: Gilda Moura e Maria Conceição dos Aflitos (queridas amigas até hoje).

A partir de 2008, uma nova realidade passou a fazer parte da minha vida profissional, e possibilitou-me conhecer a modalidade da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Segundo Paula e Oliveira (2011), a EJA é um exemplo de luta e de (re)criação de paradigmas educacionais. Fui designada para o Centro Estadual de Educação Magalhães Neto, ou CEA - Centro de Educação Adultos, o maior da Rede Estadual de Educação na Bahia, nesta modalidade, com 41 anos de existência e experiência. Havia ofertas para o ensino regular/aceleração nos Ensinos Fundamental e Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno, autorizado pela Resolução de CEE – Conselho Estadual de Educação nº 085/1993, publicada no Diário Oficial em 17/08/1994.

A seguir, apresento uma breve história do referido Colégio, que muito colaborou para o meu crescimento profissional, e para as minhas Dissertação e Tese. Em sua fundação (29/04/1977), surgiu como Escola Estadual de 1º e 2º Graus da Bahia – ECESBA e funcionava nas dependências da Biblioteca Central.

Posteriormente, passou a denominar-se Centro de Estudo Supletivo da Bahia – CESBA, funcionando no mesmo local, e, devido a uma reforma nesta Biblioteca, passou a funcionar num espaço do Colégio Central, entre os anos de 1995 e 1996. Entre os anos de 1997 e 2009, o colégio funcionou no prédio da EMBASA, na Praça Castro Alves, e devido à grande demanda de alunos e candidatos para o turno noturno, criou um anexo no Colégio Azevedo Fernandes, no Pelourinho.

O CEA possuiu alguns Postos de Extensão para atendimento ao trabalhador em seu ambiente de trabalho, um deles, nas Lojas Insinuante, dentre outros. Em 2010, adquiriu sede própria, na Praça Almirante Coelho Neto - Barris, onde funcionou o extinto Núcleo Educacional Góes Calmon.

Desenvolveu uma proposta curricular de Educação Inclusiva e Assistiva para todos os jovens, adultos e idosos que precisavam deste atendimento em suas dependências, tendo como parceiros: o CAP (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual), representado pelo Profº Equivaldo Nascimento; o CEEBA (Centro de Educação Especial da Bahia) para alunos(as) com deficiência intelectual; o Atendimento Educacional Especializado – Instituto Pestalozzi; a AMATRA 5 – Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 5ª Região/Bahia, entre outros não menos importantes.

Os Projetos Estruturantes constituíam uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscavam a reestruturação dos processos e gestão pedagógicos, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens. São eles: AVE - Artes Visuais Estudantis; DANCE - Mostra de Dança Estudantil; EPA - Educação Patrimonial e Artística; FACE - Festival Anual da Canção Estudantil; e TAL - Tempo de Artes Literárias.

Mas, mesmo com tamanha experiência e comprometimento voltados para a educação inclusiva de jovens, adultos e idosos, assim como de pessoas com deficiência, o Estado extinguiu tal Unidade Escolar. Com a extinção do CEA, em dezembro de 2018, um grupo de professores(as), alunos(as) e coordenação pedagógica foi transferido, em janeiro de 2019, para o Colégio Estadual da Bahia – CENTRAL, bem como, a Comissão Permanente de Avaliação, onde os exames supletivos são realizados.

A nova Unidade Escolar possibilitou-me prosseguir com as minhas atividades de Coordenadora Pedagógica na CPA, e desse modo, abriu espaço

para continuar com a pesquisa para o doutoramento.

A presente tese, além desta introdução, contém a revisão de literatura, que abrange os seguintes tópicos: A Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro; Adolescências na contemporaneidade; A família, a escolarização e o trabalho para o(a) jovem; e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Em seguida, são apresentados: o método utilizado, os resultados e a discussão, logo após, as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura, a seguir, apresenta uma breve reflexão sobre a organização da educação de jovens, adultos e idosos no contexto brasileiro, desde o período colonial até a contemporaneidade. A seção proporciona conhecer a dinâmica dos exames, além de mencionar o ENEM (de 2009 até 2016) e o ENCCEJA, e a utilização deles para a certificação nos ensinos fundamental e médio; aborda como os(as) adolescentes vivem com suas famílias em vários contextos socioeconômicos, e como buscam o processo de escolarização por meio destas provas para o ingresso no mercado laboral ou em níveis mais elevados de aprendizado, por fim, apresenta a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, abordagem teórica utilizada nesta investigação.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido (FREIRE, 2019, p. 67).

O processo de escolarização de jovens e adultos na Educação do Brasil se dá com chegada dos Jesuítas em nosso solo, e modifica-se ao longo dos séculos para atender aos fatores sociais, políticos e econômicos vigentes no País. Na contemporaneidade, a modalidade na educação EJA - Educação de Jovens e Adultos é um efetivo caminho que visa assegurar ao indivíduo trabalhador ou não, os seus direitos numa sociedade cada vez mais dinâmica e exigente em relação à escolaridade das pessoas.

Na dinâmica da EJA, os Exames Supletivos são via de acesso para acelerar os ensinos fundamental ou médio, e a sua demanda vem aumentando a cada ano para atender às expectativas com relação aos estudos, e ao ingresso ou permanência no mercado de trabalho. Estes, também, constituem-se como via para os Exames Federais, quando o candidato tem a necessidade de regularizar a sua certificação, por não ter obtido pontuação necessária em uma ou mais área(s) do conhecimento estabelecida(s) nestes Exames.

A seguir, será apresentado um breve histórico sobre o processo de escolarização de jovens e adultos no Brasil, a partir do período colonial até a contemporaneidade, com enfoque nos Exames Supletivos.

2.1.1 EJA: Contextos na história do País

O processo de escolarização de adultos no Brasil se dá com a chegada dos Jesuítas em 1549, durante o processo de colonização. Cientes da missão que estavam investidos, eles iniciaram imediatamente a ação pedagógica pela catequese endereçada aos índios jovens e adultos e pela fundação de colégios visando os filhos de colonos. (GHIRALDELLI, 2015). Para Beserra e Barreto (2014), a “instrução” de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, era diferenciada apenas pelos objetivos para cada grupo social. A intenção era difundir o catolicismo e dar educação à elite colonizadora, além de manter a ordem na colônia.

Ainda para Beserra e Barreto (2014, p. 169):

Posteriormente, os jesuítas, assim como os membros de outras ordens religiosas, também catequizaram e instruíram escravos. Essas experiências, no entanto, foram menos estudadas e pouco se sabe sobre as práticas desenvolvidas junto a esses sujeitos. Por outro lado, poucas parecem ter sido as experiências educacionais realizadas com mulheres adultas. Poucas sabiam ao final do período colonial, ler e escrever.

Os jesuítas ficaram em solo brasileiro até 1759, quando foram expulsos do País. Para Strelhow (2010, p.51), a partir deste período, “a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação”. Durante a ausência dos jesuítas e a chegada da família imperial em 1808, a educação no Brasil passa a ser organizada pelas Reformas Pombalinas que, segundo o referido autor, exclui as populações negras e indígenas, priorizando os filhos de colonizadores brancos e do sexo masculino, ou seja, o conhecimento permanecia voltado para os filhos da elite brasileira.

Desta forma, até este período, o contexto em que jovens e adultos foram alfabetizados no País era voltado para o princípio de missão, por parte dos religiosos, e de caridade, na visão do governo. Com a chegada da Corte Portuguesa em 1808, a educação no País busca por mudanças mais efetivas para

atender a parcela da população não escolarizada. Para Friedrich *et al* (2010), surgiu a necessidade de formar trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa, e neste contexto, o processo de escolarização de adultos passa a ter o objetivo de formar serviçais oriundos das camadas populares, alfabetizando-os para exercer atividades na Corte, e cumprir as tarefas com menor grau de exigências intelectuais no novo regime.

A grande discussão a partir da Constituição Federal de 1824, era como inserir pessoas de camadas inferiores (homens e mulheres, pobres livres; negros e negras escravos(as); livres e libertos) no processo de escolarização. (STRELHOW, 2010). Sendo assim, Friedrich *et al.* (2010) apontam que em 1854, surgiu a primeira escola noturna no Brasil com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores que compunham a parcela da população associada à incapacidade e à inabilidade social, sem direito a votar.

No período de transição entre o Império e a República, o País elegeu a educação como um setor que poderia “salvar” a nação, mergulhada em grande desequilíbrio financeiro em decorrência de empréstimos, e com descrédito entre a população. Mas, o fato é que a valorização deste setor não aconteceu e fez com que a maior parte da população continuasse analfabeta.

Para Ghiraldeli (2015, p.39):

Houve o privilégio do “entusiasmo pela educação”, mas não durou muito. No período da Primeira Guerra Mundial (1914-1917), as Ligas Nacionalistas que surgiram para incentivarem o patriotismo, deram conta de que o país possuía centros de industrialização crescentes que pediam nova forma de vida, e fizeram pressão no sentido da escolarização. Em 1920, 75% da população brasileira em idade escolar era analfabeta. Para a visão de muitos, era como se a República não tivesse de fato tornado a “coisa pública” algo realmente público – o ensino público não aparecia como prioridade.

Neste contexto, a vida e o comportamento dos brasileiros receberam novas diretrizes, pois surgiram novos paradigmas com as mudanças políticas e econômicas e o processo de industrialização que buscava força de trabalho para o desenvolvimento do País. A educação de jovens e adultos começa a marcar seu espaço na nossa história. (FRIEDRICH; BENITE; PEREIRA, 2010). Segundo Paiva (2005), o Brasil precisava educar as pessoas que formavam as classes trabalhadoras em relação à alfabetização, e à qualificação de mão de obra, pois a

intenção das elites era acumular capital e difundir uma concepção de mundo favorável às novas exigências da produção.

Conforme Paula e Oliveira (2011), a Educação de Jovens e Adultos a partir do pós-guerra, passou a conquistar diferentes características no contexto educacional, voltando-se para a formação do trabalhador. Entre os anos de 1940 e início de 1950, a população brasileira era constituída por 55% de analfabetos maiores de 18 anos. Segundo Ventura (2001), neste período, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, liderou um movimento para estimular a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, principalmente em regiões com maiores índices de analfabetismo do País.

Mas, ainda assim, o analfabetismo persistia como um grande desafio para o governo do País, que não apresentava até o momento políticas públicas para esta parcela da população. Para Almeida e Corso (2015),

a primeira iniciativa pública, visando o atendimento do segmento de adolescentes e adultos, ocorreu em 1947 com o lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que percebia a educação como processo destinado a proporcionar a cada indivíduo, segundo suas capacidades, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, as técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura e com os quais cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (p.1286).

Desta forma, o movimento não obteve êxito na educação nesta modalidade e, entre os anos de 1958 a 1964, as ações sobre a educação para esta parcela da população foram entendidas a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendida pelo governo populista da época. (FREDRICH; BENITE; PEREIRA, 2010).

Durante a década de 1960, um forte movimento de politização começa a alavancar sobre a questão do analfabetismo de jovens e adultos no País. E, segundo Ventura (2001, p.9), “as atividades de educação propostas serviam como uma espécie de catalizador da ação político-cultural de parcelas significativas de intelectuais e estudantes da sociedade”.

Neste período, vários programas de alfabetização de adultos no Brasil visavam à educação e à cultura popular. De acordo com Lustosa e Silva (2016),

destacam-se: MEB – Movimento de Educação de Base, MCP – Movimento de Cultura Popular, CPC – Centro Popular de Cultura, CEPLAR – Campanha de Educação Popular, e o que mais obteve destaque, o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e extinto em 1985. Para Ventura (2001), esses movimentos concebiam a educação como instrumento de transformação para a estrutura social vigente, com o objetivo de formar pessoas conscientes, fortalecer a politização do tema analfabetismo, e intensificar os debates políticos sobre a questão.

Em meio a estes questionamentos sobre a educação destinada ao povo brasileiro, surgiram vários intelectuais e/ou professores que impulsionaram movimentos com o objetivo de alfabetizar esta parcela de baixo poder econômico e cultural do País. Para Ghiraldelli (2015, p.138), Paulo Freire tornou-se

protagonista de uma ação ou “método Paulo Freire”, cuja intenção maior era voltada para atender o povo trabalhador que não sabia ler nem escrever, pautada numa pedagogia inovadora que atendia aos movimentos populares do terceiro Mundo.

Neste período, a Pedagogia de Freire proporciona aos educadores um conjunto de ideias pedagógicas para que estes saibam:

lidar com as diferenças de gênero, diferenças e divergências culturais, de etnia etc., e não mais como no início, quando os nossos intelectuais e alfabetizadores alternativos tomavam os seus textos como inspiradores de uma pedagogia que visava exclusivamente a educação dos pobres (GHIRALDELLI, 2015, p. 139).

Para Costa e Machado (2017, p.89), “as experiências históricas desde as campanhas da década de 1940 e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) na década de 1970 e 1980”, momento em que 33% das pessoas com mais de 15 anos no País eram analfabetas, fomentaram políticas públicas para a educação de jovens e adultos. De acordo com Ventura (2001), a Lei nº 5.692/71 trouxe a regulamentação da EJA, pois organizou pela primeira vez o ensino de jovens e adultos em capítulo próprio, diferenciando-a da educação básica regular e do ensino secundário. Em 1972, os documentos Políticas para o Ensino Supletivo e o Parecer nº 699/72, estabeleceram a doutrina desta modalidade de ensino e apontaram para uma nova concepção de escola. No ano de 1974, as

secretarias estaduais de educação criaram os Centros de Estudos Supletivos (CES), fazendo com que, segundo Ventura (2001, p.67) “no interior de reformas autoritárias e no ápice do processo de modernização conservadora, o Ensino Supletivo ganhasse estatuto próprio”.

A educação de jovens e adultos tem como base referencial os estudos e práticas pedagógicas de Paulo Freire. A sua Pedagogia libertadora propõe uma educação por meio da consciência crítica da opressão e se dispõe a transformar a realidade ou o meio social do indivíduo, pois a educação é um direito de todo ser humano. Segundo o autor, o processo de aprendizagem deve estar associado à realidade de cada ser:

Mulheres e homens, somos únicos seres que, social e historicamente nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição* dada. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 28).

É um estudo e um trabalho de conscientização e politização que está no livro *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1997). A educação crítica, integrada no processo de libertação, deve ajudar educadores e estudantes, por meio da desmistificação da realidade, a ultrapassarem a iletracia política, permitindo-lhes posicionar-se de modo mais consciente na dialogação pública. Diante da importância dos estudos de Freire para a consolidação de uma educação crítica e social no Brasil, é preciso criar oportunidades para aqueles que, por motivos diversos, não conseguiram frequentar um ensino regular e ter a sua escolaridade garantida, direito de todo cidadão.

Na década de 1980, houve a implantação do Programa de Alfabetização Solidária no País. Para Costa e Machado (2017), na década de 1990, a estrutura e funcionamento da EJA – Educação de Jovens e Adultos, obteve lugar de destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). A partir de 2000, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA; no Conselho Nacional de Educação; na Concepção da EJA presente nas Conferências Nacionais de Educação de 2010 e de 2014; e na Lei nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional da Educação 2014-2024. “O Programa Brasil Alfabetizado nos dois

mandatos do governo Lula, e no mandato de Dilma Roussef, confirmaram que a alfabetização de jovens e adultos precisa ser enfrentada como um problema de política pública de Ensino Fundamental”. (COSTA; MACHADO, 2017, p. 89).

Ainda de acordo com Costa e Machado (2017), em abril de 2000, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, representou um marco sobre o processo de universalização da Educação Básica. No que se refere à EJA, esta durante muitos anos foi excluída da Educação Básica, com um histórico de políticas públicas caracterizado como programas, mas, a partir do segundo milênio, vivencia a possibilidade de reconhecimento como modalidade da Educação Básica, sobretudo na compreensão de ser além da alfabetização, descaracterizando o vínculo histórico da EJA como mero espaço de alfabetização de adultos.

Atualmente, um dos mais importantes documentos oficiais sobre a EJA é o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que orienta a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da referida modalidade. De autoria do Conselheiro Professor Carlos Jamil Cury, o texto expressa o que os CEE - Conselhos Estaduais de Educação, o CNE - Conselho Nacional de Educação, além de Fóruns sobre a EJA, apresentam como resultados de audiências públicas para discutir sobre os rumos desta modalidade para a população de jovens e adultos no País.

Para Cruz (2014), é preciso um olhar mais crítico da sociedade e do atual contexto educacional para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), no sentido de fazer valer as políticas públicas destinadas a estes no seu convívio social e econômico, além de priorizar as suas competências e habilidades na dinâmica escolar para permitir o ingresso destes não só no mercado de trabalho, mas como cidadãos numa sociedade em constantes transformações.

[...] não apenas no sentido de para todos, mas dar conta da universalidade, pluralidade, onilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano (ARROYO, 1998, p.155).

Para enfrentar estas dificuldades de acesso e permanência no sistema escolar, assim como, as barreiras para a inserção produtiva e social, é necessário que programas e ações no País valorizem estes indivíduos como sujeitos de direitos. Ainda segundo a autora, esta modalidade na educação requer uma

revolução de paradigmas para os jovens que não tiveram a oportunidade de frequentar uma sala de aula regular. Não significa colocar pessoas num lugar em que não costumavam estar, não mais perceber as suas deficiências e, sim, suas possibilidades de superação. É preciso rever a função social da família, da escola e do trabalho e dar oportunidades diferentes, considerando a capacidade de cada um.

Os dados sobre a educação no Brasil relatados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), mediante a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), que capta anualmente um conjunto de características sobre a escolarização alcançada pela população e, em especial, sobre os estudantes, o que permite acompanhar ao longo do tempo a situação do analfabetismo e da escolarização no País, assim como do nível de educação da população, apontam:

a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,0% (11,5 milhões de analfabetos). Se comparada à taxa de 2016 (7,2%), o número de pessoas de 15 anos ou mais que eram analfabetos apresentou uma redução de aproximadamente 300 mil pessoas. A relação direta do analfabetismo com a idade mostra o caráter estrutural desse indicador, ou seja, a taxa de analfabetismo, mesmo em queda, persiste mais alta para as idades mais avançadas. Em 2017, entre as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa foi 19,3%, 1,1 ponto percentual (p.p.) menor do que em 2016 (20,4%). A redução da taxa de analfabetismo entre 2016 e 2017 foi observada para homens e mulheres, assim como para pessoas de cor preta ou parda. Em 2017, a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 7,1% e para as mulheres, 6,8% (em 2016, foram respectivamente 7,4% e 7,0%). Entre as pessoas de 15 anos ou mais de cor branca, 4,0% eram analfabetas, enquanto que entre as de cor preta ou parda a taxa foi 9,3% (redução de 0,5 p.p.). (PNAD/IBGE, 2017, p.2).

Neste contexto, é necessário que a educação no Brasil esteja a serviço da coletividade e da cultura do nosso povo, e, principalmente, dê oportunidades a jovens, adultos e idosos que precisam de escolarização. Para Ghiraldelli (2015), a educação pública deve ser reestruturada para contribuir com o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico do País.

A questão da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no País apresentada nesta seção, aponta que há necessidade urgente de garantir a Educação Básica para a população que não teve acesso em idade própria para frequentar a escola regularmente.

No tópico a seguir, será apresentada a dinâmica dos Exames como via de aceleração no processo de escolarização para esta parcela da população.

2.1.2 A educação de jovens e adultos: os exames em questão

No Brasil, nem todas as crianças e jovens conseguem frequentar a escola no período da educação básica, com faixa etária estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Muitos têm que optar por ajudar no sustento do lar e migram para o mercado de trabalho informal, abandonam o espaço por falta de condições financeira para manter-se nele ou por falta de interesse em relação aos estudos. Dessa forma, só numa idade mais avançada pode conciliar o trabalho com o processo de escolarização, tendo a EJA e os exames supletivos como via para acelerar esta formação.

A unidade escolar que oferta a modalidade EJA deve estruturar-se de forma que atenda à demanda de jovens (a partir dos 18 anos), adultos e idosos que não tiveram acesso à escola regular na idade estabelecida por lei. Para atendê-los, essa oferta é organizada por ano de estudo, e compreende desde a alfabetização ao ensino médio, perfazendo um total de sete anos em sala de aula. E, de acordo com a Nota Técnica da SEC/SUPED/DIREM/CJA - Nº 06/2019, deve ser estruturada da seguinte forma: Tempo Formativo I - **Eixo I** - corresponde a Alfabetização com duração de 1 ano; Tempo Formativo I - **Eixo II** - corresponde aos 2º e 3º anos do ensino fundamental, com duração de um ano; Tempo Formativo I - **Eixo III** - corresponde aos 4º e 5º anos, do ensino fundamental, com duração de um ano; Tempo Formativo II - **Eixo IV** - corresponde aos 6º e 7º anos, do ensino fundamental, com duração de um ano; Tempo Formativo II - **Eixo V** - corresponde aos 8º e 9º anos do ensino fundamental, com duração de um ano; Tempo Formativo III – Compreende o Ensino Médio dividido em dois Eixos Temáticos por áreas do conhecimento: **Eixo VI** – corresponde ao Ensino Médio nas áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, com duração de um ano; **Eixo VII** – corresponde as áreas do conhecimento: Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, com duração de um ano.

A especificidade dessa educação é um efetivo caminho que visa assegurar ao indivíduo trabalhador ou não, os seus direitos numa sociedade cada

vez mais dinâmica. A maior parte desse público pertence às camadas populares de afrodescendentes, jovens e adultos, incluindo os idosos, ou seja, a população que geralmente está à margem do conhecimento:

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós, por sua raça, gênero, etnia e classe social. (ARROYO, 2005, p.30).

Cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 destina o capítulo II, Seção V, para a Educação de Jovens e Adultos. O texto da Lei estabelece:

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

E de acordo com a referida Lei, os Exames Supletivos devem ser ofertados em paralelo com a frequência em sala de aula. No Estado da Bahia, a oferta dos exames tem Referências Legais nos seguintes documentos: Legislação da CPA: Resolução CEE nº 138/201 de 28/12/2001; Portaria da SEC nº 12.235 de 30 de novembro e 1º de dezembro de 2002; Resolução CEE nº 138/2001 e CEE nº 069/2007 (inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia).

Estas provas são ofertadas pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), que é uma instância educacional instalada e vinculada técnico, pedagógica e administrativamente a uma Unidade Escolar da rede estadual, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), como instituição exclusiva para a realização de exames nos ensinos fundamental e médio, na modalidade de Educação de jovens, adultos e idosos.

No Estado da Bahia existem dezoito CPAs: três na capital, e quinze municípios têm uma CPA em cada um deles. Em Salvador, as três Unidades Escolares que a possuem são: o Colégio Estadual da Bahia – CENTRAL, em Nazaré; o Colégio Estadual Duque de Caxias, na Estrada da Liberdade; e o Colégio Estadual Governador Roberto Santos, em Narandiba.

A compreensão da CPA, conforme o documento “Uma estratégia para a realização dos exames supletivos no Estado da Bahia: Comissões Permanentes de Avaliação – CPAs” – Alfabetização e Cidadania Nº 15, de janeiro de 2003, dá-se de acordo com a definição que consta a seguir:

Comissão - organização vinculada à escola, composta de uma coordenação e de professores das diversas áreas de conhecimento da educação básica, que atuam estabelecendo relações, discussões, análises e avaliação do fazer exames.

Permanente - rompimento com o eventual, o pontual, próprio dos exames de massa, para um contínuo que assume o sentido de cuidar e estimular o aluno/candidato a avançar no seu processo de escolaridade até conseguir concluir os seus estudos, garantindo o acesso aos exames durante o ano, em escolas da rede pública estadual.

Avaliação - não apenas entendida como aplicação pura e simples de provas, operando como uma mera verificação, mas articulada com outras ofertas de EJA, que foram sendo implantadas gradativamente, possibilitando a circulação entre os exames e essas ofertas, particularmente nas escolas onde estão implantadas as CPAs.

A Comissão Permanente de Avaliação tem como objetivo maior oportunizar o acesso à certificação nos ensinos fundamental e médio, reconhecendo os saberes produzidos fora da escolarização formal ou descontinuados, em diferentes experiências de vida e de trabalho dos jovens, adultos e idosos por meio dos exames, que também colabora para acelerar os estudos de quem está frequentando a sala de aula na modalidade EJA. De acordo com Cruz (2014), para aplicar os exames, uma CPA deve funcionar em dois ou

três turnos, durante o ano letivo, exceto no mês de férias coletivas dos docentes. Cada unidade escolar deve oferecer as vagas para a inscrição/marcação destes exames de acordo com a sua estrutura e capacidade física.

Ainda segundo a autora, a partir de março de 2014, a SEC – Secretaria de Educação do Estado da Bahia estabeleceu que esta inscrição/marcação aconteceria por meio de agendamento no seu próprio site, possibilitando maior conforto no atendimento destes candidatos nas escolas que possuem uma CPA. As datas são estabelecidas pelo calendário oficial, que é divulgado no início do ano letivo, mas a maioria dos candidatos encontram dificuldades para acessar o site; alguns não possuem computador em casa ou sentem dificuldades em manusear uma máquina; além de terem que contar com a sorte, pois as vagas lançadas no sistema acabam no primeiro dia ou nas primeiras horas devido à grande demanda pelos exames.

O(a) candidato(a) ou aluno(a) que tem um número de matrícula registrado numa CPA, ainda que se afaste do processo de realização das provas – muitos interrompem a sequência destas por motivos diversos, entre eles, a necessidade de trabalhar, o desinteresse pelos estudos e a falta de tempo para estudar, precisando retomar em algum momento depois, até mesmo para permanecer no emprego – tem prioridade para a marcação dos exames, sem que precise buscar um novo agendamento, num período de um ano.

A partir de março de 2020, os exames passaram a ser realizados por área do conhecimento, sem deixar de ser ofertado também o componente curricular (por disciplina). O candidato pode realizar as provas de todas as áreas num único mês, mas é orientado a fazer no máximo duas, pois, caso reprovado, só poderá repeti-las dois meses depois, o que acarretará no atraso de sua certificação nos ensinos fundamental ou médio.

A demanda pelos exames é crescente, pois há uma exigência cada vez maior da família, da sociedade, e principalmente do mercado de trabalho com relação à escolaridade, referindo-se, neste caso, à educação básica. Essa busca é realizada em sua maioria pelos jovens e adultos de contexto socioeconômico de baixo poder aquisitivo, e que estão em sua maioria desempregados:

A família por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. (ZAGO, 2008, p.22).

No momento da Inscrição, quando o(a) candidato(a) ou aluno(a) faz a matrícula na Unidade Escolar, deve apresentar os documentos exigidos por meio da Resolução CEE Nº138/2001: RG atualizado, ou Carteira de Trabalho, ou Carteira de Habilitação na validade, ou Passaporte com xerox; duas fotos 3X4; e Histórico Escolar para regularizar a situação pendente no nível de ensino desejado, ou optar por realizar todas as provas com o objetivo de concluir os estudos nos níveis fundamental ou médio, além de obter orientações com relação aos procedimentos nos dias de provas, e ser informado sobre o site em que a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia disponibiliza os assuntos para a realização das provas. Ainda é disponibilizado para o(a) candidato(a), um mural com todos os assuntos das disciplinas para orientar o seu estudo.

Para Cruz (2014), em relação ao perfil dos jovens que procuram pelos Exames, os pertencentes às classes mais abastadas da população buscam os mesmos para regularizar a vida escolar. Geralmente, esta situação acontece no final do ano, quando muitos não conseguem aprovação na sua escola de origem, e a família não quer investir no pagamento para a recuperação de determinadas disciplinas. São jovens que frequentam escolas que oferecem educação de qualidade, e raramente precisam deste recurso para os seus estudos. Eles, comumente não têm a vida escolar interrompida pelos mesmos motivos que levam os de baixo poder aquisitivo a abandonar a escola, pois pertencem à outra vertente da educação de jovens, adultos e idosos.

Ainda segundo a autora, em algumas situações, estes jovens, de camada alta da sociedade, procuram a CPA juntamente com as suas famílias para realizarem os exames com o propósito de ingressarem numa faculdade mais cedo. Utilizam outro recurso - liminares (decisão de urgência adotada pelo juiz antes de julgar o pedido propriamente dito), quando os candidatos são menores de idade; estão cursando o 2º ou 3º ano do ensino médio, portanto nem sempre são concluintes da educação básica; não possuem 18 anos como estabelece a Legislação para a realização dos exames nesta etapa da educação. Geralmente têm o objetivo de “evitar um dano irreparável” se não for adotada alguma medida

urgente, por isso, estes jovens realizam em um curto espaço de tempo as provas relacionadas ao ensino médio para que o resultado saia de imediato e, estando aprovados, façam a sua matrícula e ingressem na educação superior.

Muitos, durante o período de realização das provas já estão matriculados e assistindo às aulas normalmente na graduação, geralmente em faculdades particulares. Essas liminares encontram embasamento no Código Civil Brasileiro, Artigo 5º, que viabiliza o menor de idade a cursar a educação superior. Portanto, por meio delas, esses jovens deixam a escola onde estão cursando a educação básica regularmente, e optam por prestar os exames, ou seja, realizar as provas que, em diversos casos, são aplicadas num só dia. Os exames perfazem o total de 10 (dez) provas que compõem a matriz curricular básica do ensino médio: Matemática, Química, Física, Biologia, Sociologia, História, Geografia, Filosofia, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol). Neste ano de 2020, as CPAs começam a introduzir provas por Área do Conhecimento para os dois níveis de ensino da educação básica, seguindo a estrutura do ENCCEJA. As provas são elaboradas e corrigidas pelos(as) professores(as) que compõem estas áreas, tendo pontuação total de 10,0(dez) e média mínima para aprovação 5,0 (cinco).

O (a) candidato (a) comum leva no mínimo um ano para atingir o objetivo de ter o ensino médio ou fundamental concluído, caso seja aprovado (a). Por outro lado, o que impetra mandado de segurança não precisa fazer agendamento, faz a quantidade de provas que deseja por dia, e tem o resultado divulgado em tempo hábil, determinado pela justiça, com o objetivo de ter em mãos o certificado de conclusão do ensino médio para apresentar na faculdade.

Esta desigualdade está em consonância com os dados dos indicadores sociais da população relatados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, entre 2007 e 2015. A pesquisa aponta a Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo no Brasil, sendo 8% composta de homens e entre 7% a 7,5% de mulheres, perfazendo uma média de 8% entre ambos os sexos, em 2015. Diante dos dados fornecidos pela Agência IBGE – Notícias, com atualização em 06/11/2019, no ano de 2018, cerca de 11,8% dos adolescentes entre 15 anos e 17 anos de idade que estavam entre os 20% da população com menores rendimentos, abandonaram a escola sem

concluir o ensino básico. E, um percentual oito vezes maior do que este grupo etário, ou seja 20%, com rendimentos de 1,4%.

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE (2019), em relação ao analfabetismo, o Brasil tem a quinta maior taxa de jovens com idade de 15 anos ou mais de idade nesta situação. A SIS ainda aponta que o País tinha cerca de 10,9 milhões de jovens (entre 15 anos e 29 anos), que não estudavam e que não estavam realizando atividades laborais em 2018, equivalente a 23% das pessoas que compõem este grupo etário. Portanto, a especificidade dessa modalidade de educação é um efetivo caminho que visa assegurar ao indivíduo trabalhador ou não, os seus direitos numa sociedade cada vez mais dinâmica. A maior parte dessa população pertence às camadas pobres de afrodescendentes, jovens e adultos, incluindo os idosos, ou seja, a população que sempre esteve à margem do conhecimento.

Para abordar questões que envolvem a educação de jovens e adultos é essencial citar Paulo Freire (1996). Ainda muito atual, a sua Pedagogia libertadora propõe uma educação por meio da consciência crítica da opressão e se dispõe a transformar a realidade ou o meio social do indivíduo, pois a educação é um direito de todo ser humano. Segundo o autor, o processo de aprendizagem deve estar associado à realidade de cada ser. Trata-se de um trabalho de conscientização e politização que está no livro *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1997). Segundo o autor, a educação crítica, integrada no processo de libertação, deve ajudar educadores e estudantes, por meio da desmistificação da realidade, a ultrapassarem a iletracia política, permitindo-lhes posicionar-se de modo mais consciente na dialogação pública.

Diante da importância dos estudos de Freire para a consolidação de uma educação crítica e social no Brasil, é preciso criar oportunidades para aqueles que, por motivos diversos, não conseguiram frequentar um ensino regular e ter a sua escolaridade garantida, direito de todo cidadão. Sendo assim, para complementar a dinâmica da EJA, existem os Exames Nacionais para a Certificação destes jovens, adultos e idosos:

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, no governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Na sua primeira edição, neste mesmo ano, o seu objetivo era avaliar anualmente o aprendizado dos alunos no ensino

médio em todo o País, a fim de elaborar políticas públicas para reverter seus pontos críticos. Como medida para que o ENEM tivesse cunho democrático, o governo estabeleceu a isenção do pagamento da taxa de inscrição para os alunos da escola pública em todo território nacional.

O apoio dos governos dos Estados por meio das Secretarias Estaduais de Educação, das escolas de ensino médio e das Instituições de Ensino Superior (IES) foi decisivo para o sucesso do Exame em todo País. O governo do Estado da Bahia fez adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio com o objetivo de certificar candidatos no nível médio. Nas provas, o candidato que obtivesse 450 pontos em cada área do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias) e 500 pontos na Redação, podia dirigir-se a uma CPA para solicitar a sua certificação no referido nível de ensino, desde que à época da realização das provas estivesse com 18 anos completos.

A CPA certificou e certifica o(a) candidato(a) que concluiu o ensino médio por meio do ENEM entre os anos de 2009 e 2016. Assim como, caso não tenha logrado as médias para a certificação em alguma área do conhecimento, pode fazer a(s) prova(s) com pontuação abaixo da estabelecida pelo Exame, obedecendo ao calendário anual divulgado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Os procedimentos para a certificação por meio do ENEM, numa CPA, são seguintes:

- O(a) candidato(a) deve comprovar que ao fazer a primeira prova do ENEM já possuía 18 anos completos;
- Este(a) deve apresentar o Boletim com as notas obtidas nas provas e informar seus dados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), utilizando a sua senha, e ter o mesmo conferido pelo funcionário do Setor;
- O(a) candidato(a) deve ter em mãos duas fotos 3X4 e RG (original e xerox);
- Precisa, ainda, informar outros dados para fazer a ficha de inscrição, com a pontuação obtida no ENEM, que é lançada no sistema da CPA;
- A Unidade Escolar tem um prazo para confeccionar o Certificado, com os devidos registros, e agendar a data para entrega do mesmo;

- Em seguida, a gestão escolar deve providenciar junto à SEC, a publicação no Diário Oficial (D.O) dos concluintes (Apostilamento), juntamente com a DIREC – Diretoria Regional de Educação e Cultura, atualmente, NTE - Núcleo Territorial de Educação, de sua jurisdição.

A partir de 2017, o ENEM passou a viabilizar exclusivamente o ingresso para as universidades, sendo assim, ele não mais certifica o jovem ou adulto no ensino médio. Apesar de atingir todas as classes sociais e possibilitar o ingresso nas universidades, o(a) jovem de camada mais abastada ainda consegue, por meio da sua pontuação, ingressar nos cursos mais concorridos, e geralmente em Universidades Públicas. Já os jovens das classes populares continuam persistindo em relação a adquirir melhores condições de vida econômica por meio destas provas e ingressar numa faculdade, e quando selecionados, utilizam-se de bolsas e financiamentos estudantis, caso não sejam aprovados em universidades públicas.

Atualmente, para se obter a Certificação nos ensinos fundamental ou médio, o jovem, o adulto ou o idoso deve realizar o ENCCEJA, Exame que ocorre anualmente no País, a partir de 2002. Foi instituído pelo Ministério de Educação, em 14 de agosto de 2002, por meio da Portaria nº 2.270, como um "instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio" (CATELLI; GISI; SERRAO, 2013, p.1).

Ainda para os autores, tratava-se de uma política formulada pelo Governo Federal para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com duas metas principais: ser uma alternativa aos exames supletivos aplicados nos Estados como forma de certificação de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio, colaborando para a correção do fluxo escolar; e integrar o que o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, denominou de "ciclo de avaliações da Educação Básica", juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O INEP foi criado em 1937, e a partir de 2002 tem a responsabilidade de aplicar as provas do ENCCEJA no Brasil e no Exterior. O Exame objetiva medir as competências, as habilidades e os saberes de jovens e adultos que não concluíram os Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio na idade adequada. Para ser aplicado no exterior, o Exame tem parceria com o Ministério das Relações

Exteriores, e o mesmo é ofertado, também, para as pessoas privadas de liberdade. Dados do INEP (2019), informam que o ENCCEJA (2018) no Exterior foi aplicado na Bélgica (Bruxelas); Espanha (Barcelona e Madri); Estados Unidos (Boston, Nova Iorque e Miami); França (Paris); Guiana Francesa (Caiena); Holanda (Roterdã); Itália (Roma); Japão (Nagóia, Hamamatsu e Tóquio); Portugal (Lisboa); Reino Unido (Londres); Suíça (Genebra); e Suriname (Paramaribo).

Para realizar as provas é necessário: ter no mínimo 15 anos completos na data da realização do Exame, para o ensino fundamental, e 18 anos para o ensino médio, além de ter registro na Receita Federal (CPF – Cadastro de Pessoa Física). Para o(a) candidato(a) privado(a) de liberdade ou em medidas socioeducativas, o responsável pedagógico da Instituição a qual o(a) mesmo(a) está vinculado(a), deverá fazer a sua inscrição. Todos devem no momento do cadastro responder o Questionário Socioeconômico (QSE). As inscrições sempre acontecem no mês de maio, por meio do site do INEP, e as provas são realizadas no mês de outubro durante um final de semana.

2.2 ADOLESCÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE

[...] em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2019, p.59).

A presente seção aborda a adolescência em suas várias subjetividades nas sociedades, no transcorrer dos séculos, pontuando com brevidade alguns conceitos sobre esta fase da vida em vários contextos e tempos da história do desenvolvimento humano, com ênfase na sociedade contemporânea.

2.2.1 Adolescência e Juventude

Na contemporaneidade, existe uma grande preocupação por parte de familiares, professores e, também de pesquisadores sobre o que é ser adolescente e jovem numa sociedade de relações efêmeras e em constantes transformações. Conforme Formigli, Costa e Porto (2000), a adolescência inicia-se com as mudanças corporais da puberdade (processo de transição entre a infância

e a adolescência) e termina com a inserção social, profissional e econômica na sociedade adulta. A palavra adolescência vem do latim *adolescere* que significa crescer, e, de acordo com Melvin e Wolkmar (1993), tal palavra foi usada pela primeira vez na língua inglesa, em 1430, ao referir-se às idades entre 14 a 21 anos para o sexo masculino; e 12 a 21 anos para o sexo feminino.

Para Caldas *et al.* (2018), os primeiros escritos sobre a adolescência datam do século XV, mas este período de vida só foi reconhecido como importante para o estudo do desenvolvimento humano nos anos de 1890. Ainda para os autores, somente no século XX, a adolescência passou a ser um tema de interesse na História da Psicologia, visto que foi um século de muitos avanços teóricos nas ciências e que foi aceito como um período de fatores inter-relacionados, de ordem individual, histórica e cultural.

Para Mattos e Roncancio-Moreno (2018), este momento, para um jovem, é considerado um dos mais críticos no curso da vida, pois mudanças e transformações de ordem psicológica e social permeiam a pessoa e o contexto ao qual está inserida. Já para Caldas *et al.* (2018) é na adolescência que são reconhecidos os efeitos diretos e indiretos gerados por mudanças e instabilidades sucessivas, que ocorrem não somente nas características individuais, mas sobretudo, nas transformações histórico-culturais, sociais, políticas e econômicas atribuídas à época em que foram e são vividas.

Nas formações humanas, o entendimento de infância, de juventude e de vida adulta variam de acordo com a história de cada civilização. Segundo Losacco (2010), nestas definições, a puberdade, a adolescência e a juventude unem-se numa mesma categoria: juventude. É um acontecimento que mais cedo ou mais tarde acontecerá na vida de todo ser humano, independente da cultura, do sexo, da etnia e do contexto econômico, pois é um processo de maturação que se aloja em cada um, trazendo sentimentos, provocando ações e reações novas, além de muitos desafios.

Desta forma, abordar a adolescência requer o entendimento da época e dos contextos em que estes jovens viveram, e das transformações sociais e econômicas que fizeram parte do seu desenvolvimento.

Desde as primeiras civilizações, como a Grécia e a Roma antigas, aos dias atuais, a adolescência vem sendo observada e estudada nas suas múltiplas mudanças de comportamento e atuação nas sociedades. Na contemporaneidade,

a juventude vive um paradoxo que se manifesta em variadas representações socioculturais, valores, dinamismo e criatividade, levando vários estudiosos sobre o tema a apontarem a existência de adolescências em virtude das suas múltiplas subjetividades.

Na Grécia Antiga, os jovens eram submetidos com muito rigor a um adestramento com o objetivo de inserir-se na carreira militar, já as moças realizavam atividades físicas para adquirir saúde, ser boa esposa e procriar. No Império Romano, a educação dos jovens ficava sob a responsabilidade dos pais, e era bastante prática: visava formar o agricultor, o cidadão ou o guerreiro. Os meninos pertencentes à elite, a partir dos 12 anos passavam a estudar autores clássicos, e a mitologia, e até os 17 anos abandonavam as vestes infantis, tendo o direito de fazer tudo o que um jovem gostasse de fazer, até optar pela carreira militar ou entrar no exército. (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010).

Ainda para Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2010), no período da Idade Média as pessoas viviam em comunidades feudais e pertenciam a um contexto em que todos se conheciam. As crianças e os jovens eram considerados adultos em miniatura necessitando apenas crescer em termos quantitativos nos aspectos físicos e mentais da espécie humana. Assim que a criança superava o período de alto risco de mortalidade, ela logo era misturada com os adultos e ia aprendendo as tarefas, crenças e valores que seriam solicitados quando se tornasse adulta.

Neste período, uma maneira de o jovem de família sem recursos adquirir uma profissão era por meio das Corporações de Ofício, compostas por três categorias: os mestres, donos de oficinas responsáveis pelo ensino e educação dos aprendizes; os aprendizes, que não recebiam salários, geralmente eram parentes e moravam com o mestre; e o jornaleiro, que já havia terminado o período de aprendizado e recebia salário. Em relação aos jovens pertencentes à nobreza, os mesmos recebiam treinamento intenso para tornarem-se cavaleiros.

Alguns mosteiros organizavam escolas para educar crianças até os 15 anos, independente da classe social, que se organizavam em grupos de idades semelhantes para brincar e jogar (COSTA, 2002). E, sob a influência de Aristóteles, por meio de sua obra, as fases entre o período da infância até a fase adulta começaram a ser difundidas neste período, ao observar as diferentes

formas de assistência necessária ao cuidado, sustento e abrigo dos indivíduos e suas funções sociais no decorrer do ciclo vital (SOUZA; HOMET, 1999).

Segundo Grossman (1998), Rosseau, no séc. XVIII sugeriu características da adolescência como o período de maior instabilidade e conflito emocional, os quais eram provocados pela maturação biológica do indivíduo. Para Santrock (2003), o filósofo considerava a adolescência um renascimento, período em que o indivíduo recapitula os estágios anteriores da vida procurando o seu lugar na sociedade.

Segundo Ariès (1978), o representante adolescente moderno e típico foi Siegfried, de Wagner, que pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (efêmera), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver, que faria do adolescente o herói do século XX, o século da adolescência. Surgido na Alemanha wagneriana, este conceito, mais tarde, influenciou a França, em torno dos anos 1900, onde a "juventude", que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos.

Na Idade Moderna, o Estado passou a interferir de forma mais efetiva no espaço social: formas de agir na família, comunidade, grupos religiosos e educacionais. Os indivíduos não estavam mais inseridos no contexto das comunidades que os aproximavam no período feudal, e sim, numa sociedade em mudanças. Para Ariès (1981), a Modernidade cedeu espaço para o Estado, que passou a interferir mais efetivamente no contexto social, principalmente com o desenvolvimento da alfabetização e a facilidade de leitura de livros que distanciaram os indivíduos da sua própria comunidade e de suas famílias em busca de melhores condições de vida.

No século XIX, as sociedades se multiplicaram, e este movimento trouxe mudanças significativas na dinâmica das famílias e no comportamento dos seus membros, fazendo com que a infância fosse vista como uma fase privilegiada, e a criança concebida como uma pessoa. Durante este século, a adolescência passa a ser vista como um período que associa a criticidade e o questionamento à postura do(a) jovem. Para Hall (1925), a adolescência era biológica e entendida como zona de turbulência e contestação, constituindo uma linha de fraturas e erupções vulcânicas na família.

De acordo com Larson *et al.* (2002), a adolescência é uma invenção ocidental do final do século XIX e começo do século XX devido à urbanização, ao

desenvolvimento da educação secundária e ao desejo de retirar a juventude do mercado de trabalho. O século XX, segundo Steinberg e Lerner (2004), foi um período em que as guerras marcaram o desenvolvimento da adolescência, pois nos períodos que antecederam as I e II Guerras Mundiais, a literatura enfatizava a indolência, a indisciplina e a preguiça dos adolescentes; enquanto que durante as guerras e nos anos seguintes, os pesquisadores demonstraram a importância do trabalho dos adolescentes para manter a sociedade tal qual eles conheciam. Durante as décadas seguintes, ao final da II Guerra Mundial, vários estudiosos voltaram as suas pesquisas para a adolescência. Nos Estados Unidos, durante a década de 1950, apareceu o fenômeno denominado “juventude transviada” ou “rebelde sem causa” (GROSSMAN, 1998). Já começava a se delinear, de modo bastante claro, uma consciência etária – a oposição jovem/não jovem. Nos anos de 1960, um novo estilo de mobilização e contestação social contribuiu para a percepção da adolescência como uma subcultura (GARROD *et al.*, 1995), já que os jovens passaram a negar as manifestações visíveis da sociedade, e transformou a juventude em um novo grupo focado no questionamento, na contracultura.

Nas décadas seguintes, esses jovens viveram num cenário econômico adverso com dificuldades para arrumar e se manter no emprego; incremento dos problemas sociais, especialmente os urbanos (BRASIL, 2005). No século XXI, ser adolescente significa ter maior liberdade de expressão, mas, ao mesmo tempo, significa lidar com contextos adversos, violência, desemprego, falta de valores e sem perspectivas de dias melhores. O controle exercido pela família, as comunidades e a igreja, já não são os mesmos ou não existem.

De acordo com Losacco (2010), o adolescente provoca uma verdadeira revolução em seu meio familiar e social, isto cria conflitos entre gerações nem sempre bem resolvidos: enquanto os pais vivem a ruptura do equilíbrio do desempenho do papel de pais de criança, para adquirirem, também, com mais ou menos esforço e sofrimento, um novo papel, o de pais de adolescente, situação que lhes exigirá novas respostas.

Para Sifuentes *et al.* (2007), as mudanças e continuidades que o adolescente vivencia no seu processo de desenvolvimento para a fase adulta têm relação com a fase e com as modificações que ocorrem mais intensivamente na sociedade contemporânea. Cabe destacar que, para este processo acontecer, é

necessário considerar o contexto em que o(a) adolescente está inserido(a), as influências deste meio em seu desenvolvimento e a interferência de fatores externos e internos para que ele(a) cresça num ambiente que lhe proporcione uma vida equilibrada.

De acordo com a Cartilha Políticas Públicas para a Juventude (2013), hoje, apesar dos avanços que a juventude vem conquistando, não só no Brasil, mas em diversos países, sabe-se que muitos dos mais de um bilhão de jovens do planeta permanecem sem acesso a direitos básicos, como saúde, educação, trabalho e cultura, sem falar dos direitos específicos, pelos quais vêm lutando, de forma cada vez mais expressiva nos últimos anos.

Ainda de acordo com a Cartilha, a juventude brasileira é grande, diversa e muito atravessada por desigualdades, o que significa que é preciso compreender as diferentes situações que configuram a realidade da condição econômica juvenil no nosso País. Considerando a renda domiciliar per capita, 28% estão nos estratos baixos (até R\$ 290,00/mês), 50% nos médios e 11% nos estratos altos (acima de R\$ 1.018,00/mês). O recorte de renda segue o aplicado no estudo sobre estratos econômicos do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, que deu origem à discussão sobre as chamadas "novas classes médias".

O(a) adolescente brasileiro(a), especificamente o(a) que vive em condição de maior dificuldade econômica, nas periferias das grandes cidades, compõem uma das parcelas da população em vulnerabilidade. Em condições adversas, os pobres têm menos possibilidades de organizar as oportunidades profissionais para o(a) seu(sua) filho(a) e têm maior dificuldade de acessar apoio quando em dificuldades. Para Athayde, Bill e Soares (2005, p. 208), os(as) adolescentes pobres, de modo geral, “saltam direto da infância para o mundo do trabalho (ou do desemprego)”, ou seja, a adolescência não tem sido a mesma para todos(as) os(as) jovens neste País.

A violência atinge com maior intensidade esta parcela da população, pois além do baixo nível de renda e de escolaridade, da dificuldade em ingressar no mundo do trabalho, as expectativas para projetos de vida são raras. Por outro lado, adolescentes de camadas mais abastadas vivem num mundo globalizado, consumista e individualista que permite uma competição desenfreada entre eles na sociedade, por querer ter mais e ser melhor. A dependência financeira dos pais

faz com que o(a) jovem tenha menor autonomia para construir o seu “ser no mundo”. (LOSACCO, 2010, p.72).

No Brasil, ainda é preciso discutir políticas públicas voltadas à juventude por se tratar do desenvolvimento do País, que possui uma dimensão territorial importante, com vários contextos socioeconômicos, nos quais os(as) jovens estão inseridos(as) em suas dinâmicas. Para a referida Cartilha (2013), a juventude é uma etapa do ciclo da vida – para além de uma mera fase de transição ou formação – que carrega sentido em si mesma. Marcada pela superação da condição anterior de dependência e proteção exigida pela infância e adolescência, é na juventude que o indivíduo processa de maneira mais intensa a conformação de sua trajetória, valores, e a busca de sua plena inserção na vida social.

Para Cruz (2014), essa etapa de vida pode ser caracterizada pelo lazer, valorização do aspecto social, do tempo ocioso e questionamentos que marcam efetivamente a presença do(a) jovem na família, na escola e na inserção no mercado de trabalho, em se tratando das classes menos favorecidas economicamente. Por sua vez, conforme Kalina e Laufer (1974), a adolescência é um grande salto para a vida: salto na direção para tornar-se individual, ao proporcionar o desenvolvimento psicossocial do(a) jovem.

Em relação à juventude brasileira, Fausto Neto e Quiroga (2003), apontam que é necessário pensar na situação da pobreza no País e na dinâmica dos grandes centros urbanos, pois estes não podem ser eliminados da sociedade. Ainda relatam que numa sociedade globalizada, com informações aceleradas e mundializadas, criam-se barreiras internas que dificultam a ascensão destes jovens nos campos da educação, do trabalho, entre outros setores da sociedade.

Para Kublikowski:

No Brasil, o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, sancionada em 5 de agosto de 2013, dispõe sobre as políticas públicas de juventude e sobre os direitos dos jovens. Há o reconhecimento da juventude como uma categoria que se constitui historicamente e que, portanto, varia entre diferentes culturas e no tempo, e até mesmo dentro de uma mesma sociedade. (KUBLIKOWSKI, 2018, p.146).

De acordo com Silva e Silva (2011), é considerada jovem a população situada entre 15 e 29 anos, classificada em três grupos: de 15 a 17 anos, denominados de jovens-adolescentes; de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e de

25 a 29 anos como jovens adultos. Portanto, a transição para a vida adulta representa para estes jovens diferentes possibilidades na edificação da sua história de vida social e de sua escolarização, aliados ao contexto em que está inserido e às possibilidades oferecidas pela sociedade.

Diante de diversidades sociais, históricas e econômicas, é preciso compreender, também, o papel do(a) adolescente e do(a) jovem no seu espaço familiar, no seu processo de escolarização e na sua inserção no mundo do trabalho, na sociedade contemporânea, considerando o contexto no qual estão inseridos.

2.2.2 A adolescência no contexto da família

Abordar a relação do adolescente no contexto familiar significa discorrer sobre a família e a sua importância diante das constantes transformações na sociedade contemporânea, proporcionando novas abordagens sobre esta relação. Para Macedo e Kublikowski (2016), sempre houve e haverá na sociedade uma organização responsável pela proteção e cuidado de novas gerações, daí a importância da família, que se constitui como tema amplo e complexo que vem sendo investigado pela História, Antropologia, Ciências Sociais e Psicologia, dentre outros.

Para Petrini (2003) e Donati (2003; 2008), como instituição, a família pode ser definida como a matriz do processo civilizatório, pois está envolvida com as dinâmicas sociais e assume variedades de formas e alterações ao longo do tempo, e é considerada a base da sociedade. É nela que se formam as novas gerações, uma vez que há possibilidade da transmissão de valores que se generalizam para outros seguimentos da sociedade. Para Oliveira (2014), as transformações sociais afetaram as famílias no decorrer do tempo, dessa forma, ela se modifica ao alargar-se ou restringe-se com maiores ou menores funções, com maior ou menor estabilidade, conforme as particularidades da sociedade que a cerca.

A família como categoria social objetiva (estrutura estruturante) é o fundamento da família como categoria social subjetiva (estrutura estruturada), categoria mental que é o princípio de milhares de representações e de ações (dos casamentos, por exemplo, que contribuem para reproduzir a categoria social

objetiva). Este círculo é aquele da reprodução da ordem social, no qual o acordo quase perfeito que se estabelece, então, entre as categorias subjetivas e as categorias objetivas, funda uma experiência do mundo como evidente, *taken for granted*. E nada parece mais natural do que a família nesta construção arbitrária se situar do lado da natureza, do natural e do universal. (BOURDIEU, 1993).

Do período em que começou a ser estudada por Bachofen, em 1861, por meio de achados das primeiras constituições em civilizações primitivas até a contemporaneidade, a família vem passando por alterações consideráveis, como afirma Petrini:

Trata-se de mudanças profundas e permanentes, que dizem respeito à atividade produtiva e à organização do trabalho, aos processos educativos e de comunicação, até à socialização das novas gerações, ao universo de valores e critérios que orientam a conduta do cotidiano. Essas mudanças, concentradas e aceleradas, repercutem significativamente na vida familiar, desde a concepção de masculinidade e feminilidade e a forma de compreender a sexualidade e a relação entre os sexos, até a maternidade e a paternidade, a relação entre as gerações, principalmente no tocante à atividade educativa e de socialização. (PETRINI, 2005, p. 29).

Segundo Pierron (2009), a família caracterizada como “normal”, referindo-se ao modelo familiar nuclear, desapareceu. A família tem característica intergeracional regular, onde vive um antagonismo entre conservação e inovação, fazendo evidência que se situa entre o passado e o futuro. Portanto, na contemporaneidade, a família passa por significações amplas nas suas configurações.

Diante destas mudanças, alguns estudiosos indicam uma crise do modelo “tradicional” da família, mas não surgem outros modelos que tenham uma validade tão reconhecida como ela. Féres-Carneiro e Magalhães (2011) definem algumas configurações familiares contemporâneas:

1. **Famílias casadas** - aquelas em que ambos os pais estejam vivenciando o primeiro casamento, ou a primeira união estável, com filhos deste(a) casamento/união e que estejam coabitando;

2. **Famílias separadas** - aquelas cujos pais tiveram um casamento (ou união estável) que foi posteriormente rompido(a), legalmente ou não, com filhos desta união, estando morando em casas separadas;

3. **Famílias recasadas** - são as que os pais tiveram um casamento (ou união estável) anterior, com filhos desta união, seguido de outro casamento (legal ou não) de um deles ou de ambos (com filhos deste recasamento, ou não);

4. **Famílias monoparentais** - as famílias constituídas por um dos pais (pai ou mãe) e seus filhos, cujo contato com o outro genitor (pai ou mãe) é inexistente ou muito esporádico.

Para Vargas (2015), as pesquisas desenvolvidas por Féres-Carneiro ainda apontam o perfil das famílias brasileiras na atualidade, a partir de onze unidades de convivência identificadas pela PNAD:

- a) Homem e mulher, com vínculo de casamento, com filhos biológicos;
- b) Homem e mulher, com vínculo de casamento, com filhos biológicos e filhos não biológicos, ou somente com filhos não biológicos;
- c) Homem e mulher, sem casamento, com filhos biológicos (união estável);
- d) Homem e mulher, sem casamento, com filhos biológicos e não biológicos ou apenas não biológicos (união estável);
- e) Pai ou mãe e filhos biológicos (entidade monoparental);
- f) Pai ou mãe e filhos biológicos e adotivos ou apenas adotivos (entidade monoparental);
- g) União de parentes e pessoas que convivem em interdependência afetiva, sem pai ou mãe que a chefie, como no caso de grupo de irmãos, após falecimento ou abandono dos pais, ou de avós e netos, ou de tios e sobrinhos;
- h) Pessoas sem laços de parentesco que passam a conviver em caráter permanente, com laços de afetividade e de ajuda mútua, sem finalidade sexual ou econômica;
- i) Uniões homossexuais, de caráter afetivo e sexual;
- j) Uniões concubinárias, quando houver impedimento para casar de um ou de ambos companheiros, com ou sem filhos;
- k) Comunidade afetiva formada com “filhos de criação”, segundo generosa e solidária tradição brasileira, sem laços de filiação natural ou adotiva regular, incluindo, nas famílias recompostas, as relações constituídas entre padrastos e

madrastas e respectivos enteados, quando se realizem os requisitos da posse de estado de filiação.

Para além destas configurações, a família contemporânea, de acordo com Vargas (2015), apresenta ainda os conceitos de extensa ou ampliada, concebida pelo Direito de acordo com a Lei 12.010/90, e reconhecida no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A família extensa ou ampliada estende-se não só para a unidade do casal com os seus filhos, mas para parentes próximos com os quais crianças e/ou adolescentes convivem e mantêm vínculos afetivos.

Ainda de acordo com a autora, são identificados oito arranjos conjugais entre homens e mulheres hetero e homossexuais, permitindo outras configurações familiares não previstas expressamente no ordenamento jurídico nacional: “ficar com namoro, noivado, união estável, primeiro casamento, recasamento, casamento em casas separadas e poliamor”. (VARGAS, 2015, p.58). O que coaduna com Ribeiro Neto e Mendes (2016) ao afirmarem que “os laços familiares não derivam apenas do vínculo de sangue e do casamento, a família se tornou um espaço de ajuda mútua fundada no afeto [...] rumo à felicidade” (p. 65).

Assim, a família contemporânea caracteriza-se por uma grande variedade de formas, sendo necessário compreender os grupos familiares da atualidade (SARACENO, 2005). As novas constituições familiares irão, ao longo do tempo, passar por adaptações ou mudanças, e as teorias concernentes à família devem apontar fatores de risco e de proteção aos membros familiares.

Mesmo com todas as transformações nas configurações familiares, a família continua exercendo um importante papel no amadurecimento e desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, com funções essenciais, “algumas funções primordiais, as quais podem ser agrupadas em três categorias: funções biológicas, psicológicas e sociais” (PRATTA; SANTOS, 2007, p. 250).

Embora a família contemporânea seja considerada “nova”, “diferente” ou em “mudança”, existe a continuidade dos vínculos familiares e eles precisam ser investigados. Para Petrini e Dias (2016), estas mudanças apresentam relações amplamente redefinidas entre cônjuges, pais e filhos: redução significativa do número da prole; dificuldade de compatibilizar as exigências do trabalho com as da família e, por último, o adiamento das uniões matrimoniais.

A família contemporânea busca substituir a autoridade e a disciplina impostas aos filhos no século passado, pelo diálogo, a negociação e a tolerância.

Mas, apesar desta valorização no ambiente familiar, os vínculos de pertença entre pais e filhos tendem a ser frouxos por dois motivos: a distância entre duas gerações a respeito das concepções de aspectos relevantes da existência, como os valores a serem cultivados (PETRINI, 2005); e, a divisão de cuidado e de socialização inicial dos filhos com outros agentes sociais como a escola ou outras pessoas, familiares ou não. (PETRINI; DIAS, 2016).

Conforme Pratta e Santos (2007), essa dinâmica evolutiva da família é marcada por momentos críticos previsíveis (nascimento, adolescência, casamento dos filhos, entre outros), quanto por eventos críticos não previsíveis (separações, doenças, perdas, entre outros). Estes causam grandes conflitos no contexto familiar, provocando um aumento de tensões e uma desorganização dentro deste espaço, o que acarreta diretamente no processo de desenvolvimento da família.

Ainda de acordo com as autoras, estes conflitos afetam direta ou indiretamente todos os membros da família, em especial os adolescentes. O período da adolescência é considerado como uma fase do ciclo vital familiar que provoca intensas transformações nas relações, especialmente entre pais e filhos, pois estes, encontram-se em momentos diferentes de mudanças, ou seja, os adolescentes costumam questionar valores e regras familiares, preocupando-se intensamente com o futuro, enquanto seus pais se encontram em uma etapa de questionamento profissional, de reflexão e de transformação, também repensando o futuro. (PRATTA; SANTOS, 2007).

Na dinâmica dos contextos e relações aqui apresentados, necessário se faz relacionar o adolescente à família de pertencimento e o que é ser jovem na sociedade contemporânea. Para Losacco (2010), são igualmente múltiplas as compreensões e muitas investidas para tal definição: é uma noção construída socialmente, que não pode ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos, psicológicos, jurídicos ou sociológicos, pois a juventude tem limites mínimos e máximos, e esses limites variam em cada conjuntura histórica. E por que não dizer, em cada classe socioeconômica.

Ainda de acordo com a autora, as características de cada classe socioeconômica e cultural, conjugadas a cada sexo, etnia, costumes e moral, serão fatores determinantes na superação de vulnerabilidades. Sendo assim, cada família, independente da classe social, transmitirá aos seus membros, por meio de

gerações, os seus valores e metas, o que cada uma delas almeja para seus filhos dentro da sua realidade social e econômica.

Com relação às classes populares, Bem e Wagner (2006) afirmam que os pobres urbanos mostram que nessas famílias ainda prevalecem os valores tradicionais e padrões patriarcais de hierarquia, reafirmando a autoridade masculina.

Conforme as autoras:

Esta tendência das famílias de menor nível socioeconômico-cultural de valorizar mais a conformidade pode ser decorrente da sua adesão do senso comum construído de que o pobre é um necessitado, portanto deve obedecer e respeitar as hierarquias e aceitar as situações que lhes são impostas. (BEM; WAGNER, 2006, p. 67).

Embora muitos destes lares sejam chefiados por mulheres (mãe e/ou avó), nos seus estudos sobre famílias em situação de pobreza, Sarti (2003, p. 69) identificou que:

Estas famílias aderem a um código moral distinto daquele que norteia a lógica do mercado, vigente na sociedade capitalista, criando outras referências positivas para quem é visto pela sociedade mais ampla como destituído. Assim, o trabalho e a família constituem as referências básicas através das quais os pobres constroem uma identidade social positiva.

O século XXI é marcado como a era da globalização e de grandes transformações na sociedade, que acabaram por produzir modificações acentuadas no que diz respeito às experiências vividas entre as pessoas. Em relação aos adolescentes, a percepção e a construção destas experiências interferem em seus projetos de vida, de acordo com o seu contexto social. São perceptíveis certas peculiaridades na transmissão de valores e na educação dada aos filhos nas famílias de baixa renda. Para Bastos *et al.* (2007), as famílias brasileiras vivem em diferentes realidades contextuais e, em função disso, as suas relações são influenciadas e essas influências também são transmitidas culturalmente.

O papel do jovem na família é de introduzir novas falas em contraste com o discurso oficial estabelecido dentro de casa – seja pela quebra ou pela inversão ou, mesmo, pela reafirmação deste discurso. Segundo Sarti (2004, p. 20-21),

“essa experiência será evidentemente social e culturalmente diferenciada, de acordo com os recursos disponíveis para cada família”. Para a autora, a disponibilidade e a definição dos limites da família para deixar entrar, aceitar e lidar com esses outros do mundo jovem serão determinantes das relações na família nesse momento de sua vida. Para o jovem, a família é suporte para manter a linha de referências simbólicas como lugar de afeto, de garantia, como rede de proteção, mas que nesse momento – mais radicalmente, ainda, do que em outros do ciclo de vida familiar – precisa abrir espaço para o outro, justamente para continuar a ser ponto de referência.

Neste contexto de transformações significativas, é necessário que a família supere as crises pelas quais passa e consiga modificar-se, englobando as diferenças e mudanças pessoais dos membros que a constituem, como as que ocorrem nos períodos considerados como típicos de transição, por exemplo, a adolescência. (PRATTA; SANTOS, 2007).

Para Petrini e Cavalcanti (2018), na sociedade contemporânea há elementos que dificultam o pensar e o entender a família, pois ela não pode ser compreendida a partir de esquemas tradicionais ou evolucionista que consideram a individualização dos indivíduos e suas relações como irreversíveis. Para os autores, “a família acentua o seu caráter de relação e opera um tríplice mediação: entre natureza e cultura, entre o indivíduo e a sociedade, entre a dimensão privada e a pública. (p.189).

Segundo Pratta e Santos (2007), a família exerce significativo papel na vida dos indivíduos que fazem parte dela. Pois, trata-se de um modelo ou um padrão cultural que se apresenta de formas diferenciadas nas várias sociedades existentes e que sofre transformações no decorrer do processo histórico-social. Dessa forma, a estruturação da família está intimamente vinculada com o momento histórico que atravessa a sociedade da qual ela faz parte, uma vez que os diferentes tipos de composições familiares são determinados por um conjunto significativo de variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas e históricas.

Sendo assim, ao fazer um paralelo entre os adolescentes e suas famílias de camadas mais pauperizadas em relação aos de classe média e alta, percebe-se que os do primeiro grupo, salvo os que conseguiram ingressar no ensino superior, em geral por meio de cotas ou financiamentos, permanecem distantes

dos seus direitos, inclusive o de frequentar escola regular. Já os do segundo grupo, são preparados desde cedo para o ingresso no mercado de trabalho, após graduarem-se.

A seguir, a adolescência será abordada em contextos socioeconômicos diversos, já que a juventude se constitui em um grupo simbólico e com legitimidade para assumir várias dimensões na sociedade. Na contemporaneidade, apesar de tal segmento ter o prolongamento do período escolar e da preparação para a entrada na vida adulta e no mercado do trabalho, sua visibilidade social vai depender, em boa parte, da classe socioeconômica de pertencimento.

2.2.3 Adolescências em contextos socioeconômicos diversos

No mundo social contemporâneo, ser adolescente significa estar vivenciando várias adolescências, nos mais variados contextos econômicos. Segundo Aquino (2009), a juventude está relacionada a duas vias: a primeira voltada para “problemas” como a rebeldia, o comportamento de risco, o uso de drogas, a delinquência, entre outras, que demandam medidas de enfrentamento por parte da sociedade. A segunda está relacionada à juventude como fase transitória para a vida adulta, exigindo esforço coletivo, principalmente da família e da escola no sentido de “preparar o jovem” para ser um adulto socialmente ajustado e produtivo.

Ainda segundo o autor, com relação à socialização da juventude, esta é demarcada por etapas sucessivamente organizadas que garantem a incorporação, pelo jovem, dos elementos socioculturais que caracterizam os papéis típicos do mundo adulto: a experimentação afetivo-sexual, a entrada no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais, a constituição de domicílio próprio, o casamento e a parentalidade. Neste sentido, afirma Lepikson (2018, p.378-379):

Dentre essas realidades, as condições de vida extrema, inserção precoce e desprotegida no mundo do trabalho e a vida na rua revelam situações que passam ao largo do reconhecimento de seu processo de desenvolvimento e, daí, das condições materiais de vida que lhes possibilitem crescer e desenvolver-se de acordo com as necessidades inerentes à sua idade.

Compreender a adolescência na contemporaneidade implica em conhecer o contexto, a condição socioeconômica, e cultural em diferentes momentos históricos das civilizações. Na medida em que a história da humanidade evoluiu, as diferenças pertinentes às desigualdades econômicas e sociais acentuaram-se nas camadas sociais decorrentes do sistema capitalista, contraditório e seletivo. Sobre a questão, Lepikson (2018) afirma que, com o processo de industrialização e urbanização, as famílias privilegiadas passaram a valorizar mais intensamente a intimidade, a privacidade dos espaços e relações domésticas.

Para Losacco (2010), o empobrecimento social descomedido, gerado pelo modelo econômico capitalista, concentrador de rendas, e ampliado pela falta de políticas públicas, faz com que comportamentos adversos se instalem no seio familiar. O século XXI é caracterizado pela globalização e transformações contínuas e aceleradas na sociedade, na qual se busca por igualdade entre as classes sociais, mas ainda são perceptíveis certas peculiaridades na transmissão de valores, na educação dada aos filhos e oportunidades para viver em família e sociedade. De acordo com Cruz (2014), cada família, independente da classe social, transmitirá aos seus membros, por meio das gerações, seus valores e metas, que se configuram como o que cada uma delas almeja para seus filhos dentro da sua realidade social e econômica.

Ainda segundo Cruz (2014), o pertencer à determinada classe social implica em diferenças econômicas; na forma de educar e cuidar da prole; em frequentar lugares; na qualidade da escolaridade; na competição profissional; na independência pessoal; entre outros fatores implícitos no viver em sociedade. Sobre estas questões, Losacco (2010, p.72) afirma que “aos jovens das classes mais favorecidas permite-se a permanência, quase *ad eternum*, nos “bancos escolares”. A dependência financeira dos pais é fator preponderante nesta trajetória, e a competição desenfreada impressa pela sociedade desencadeia um comportamento altamente individualista.

Conforme Losacco (2010), essa dependência econômica conduz a um instrumento direcionador e impedor da aquisição da autonomia necessária para o ingresso na vida adulta. Quanto maior a dependência financeira, menor a autonomia do jovem para construir seu “ser no mundo”. Já para os jovens de classes menos favorecidas e dos segmentos mais pobres da sociedade, exige-se

a entrada precoce no mundo do trabalho, sem a possibilidade de preparação necessária (escolaridade formal, cultural e técnica).

Nesse quadro de desigualdades socioeconômicas, de acordo com Castro *et al* (2009), entre jovens brancos e negros (pretos e pardos) fazem-se refletir nos mais diferentes aspectos da vida social, configurando menores oportunidades sociais para a juventude negra. Os jovens negros estão representados, segundo a pesquisa dos autores, no segmento de jovens que não trabalham, nem estudam, além de sua inserção no mercado de trabalho estar caracterizada por condições de maior precariedade em relação às questões econômicas que a dos jovens brancos.

É importante destacar que, a partir do final da década de 1980, um número significativo de estudos sobre a juventude no Brasil vem aumentando e influenciando diretamente no cotidiano da população, principalmente da juventude.

Segundo Yamamoto (2007), em uma perspectiva reducionista e positivista, em geral, a questão social aparece como um problema, fato social, fenômeno social, desvinculado da forma com que a sociedade produz e reproduz as relações sociais. Neste contexto, a questão social está relacionada ao conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista, que tem como raiz comum a produção social cada vez mais coletiva, o trabalho amplamente social, e a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

O resultado desta desigualdade é o aprofundamento da pobreza dos jovens brasileiros, aumentando o número daqueles que não têm acesso à educação, saúde, cultura, lazer e trabalho. Sendo assim, os jovens passaram a chamar a atenção da sociedade como vítimas ou protagonistas de “problemas sociais”, e em algumas ocasiões, são estigmatizados de maneira descontextualizada e acrítica. Diante disso, é preciso compreender as bases da questão social e econômica que tem atingido sobremaneira a juventude.

É perceptível nesta desigualdade, conforme Souza e Silva (2006), que os adolescentes no Brasil, a depender do seu contexto socioeconômico movimentam bilhões de dólares anuais com despesas pessoais. Muitos destes jovens, pertencentes às camadas média e alta, gastam o dinheiro da família, assim como, influenciam o que esta compra, e estabelecem tendências no meio social. Desta

forma, a dependência econômica dos adolescentes faz com que a vida de suas famílias, pobres ou ricas, seja afetada também pelo seu consumo.

Para as autoras, o jovem de classe baixa tem a preocupação em aparentar pertencer à classe média, em adquirir bens que indiquem *status* e em comprar produtos de marca, mesmo que não sejam originais. Já o jovem de classe média ou alta demonstra preocupação com o uso de marcas de grande valor e de grifes autênticas. Este adolescente escolhe ídolos em evidência; tem o hábito de negar tudo e todos; sente-se inseguro; valoriza a vida social, em detrimento da familiar; é pouco idealista, individualista, crítico e bem informado; prefere a informação mastigada da televisão e internet; e está sempre à procura do novo.

Em relação ao lazer, segundo Pfeifer, Martins e Santos (2010), a juventude e o lazer vêm se construindo de forma equivalente há algum tempo, mas, nas últimas décadas, a indústria cultural e os meios de consumo, desencadearam novas formas de atividades para o tempo livre dos adolescentes. Mesmo assim, é importante sinalizar que existem adolescentes de alguns contextos econômicos que não são favorecidos com o lazer; têm a sua capacidade de exploração limitada, assim como, a forma como se comportam em determinados locais; têm a sua autoestima afetada e o convívio social restrito.

2.3 A ESCOLARIZAÇÃO E O TRABALHO DO(A) ADOLESCENTE: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

A falta de uma política social e de meios capazes de garantir o direito à educação, de coibir o trabalho precoce e desprotegido e de garantir meios concretos de permanência e convivência na família e na escola, são, assim, grandes agentes reforçadores da diferenciação de indivíduos em tempos da vida coetâneos. (LEPIKSON, 2018, p. 383).

O trabalho sempre esteve presente nas sociedades, ocupando um lugar de grande importância e mudando o seu conceito no decorrer da história. De acordo com Rizzo e Chamon (2010), “a ideia contemporânea do trabalho só surge, efetivamente, com o capitalismo manufatureiro” (p.1). No século XVIII, o termo 'trabalho' (*labour, arbeit, lavoro*) designa a labuta de servos e de trabalhadores por

jornada, produtores dos bens de consumo e dos serviços necessários à sobrevivência que exigem ser renovados e repostos. Apenas com o surgimento do capitalismo industrial, o trabalho com finalidade econômica torna-se a atividade dominante. (RIZZO; CHAMON, 2010).

Em relação ao Brasil, para os referidos autores, historicamente as crianças e os adolescentes, pertencentes às camadas populares, sempre tiveram o trabalho presente em suas vidas, pois a formação da nossa sociedade gera desigualdades e, portanto, concentração de renda para uma minoria das famílias. O significado do trabalho para um adolescente pertencente às camadas de baixa renda econômica possui características peculiares: indivíduo em formação, sem escolarização concluída, sem profissão estabelecida, mas que precisa do salário que ganha para se manter e, muitas vezes, manter a família. A questão econômica conduz os adultos a lançarem mão de seus filhos nas estratégias de sobrevivência do grupo familiar, sendo o mercado de trabalho o espaço que incentiva a incorporação dessa mão de obra. (RIZZO; CHAMON, 2010).

Para entender o significado do trabalho para o adolescente, é importante tentar compreender o sentido da atividade laboral para ele e sua família, em contextos sociais diferentes. Para Oliveira, Pinto e Souza (2003), na contemporaneidade, a conquista de um lugar no mundo social adulto depende de processos de crescente complexidade, tornando a adolescência mais prolongada e, muitas vezes, mais difícil. Nos contextos urbanos, e conforme o grupo social de pertencimento e a individualidade do adolescente, algumas questões podem envolver estes processos: o primeiro é o amor romântico, o(a) primeiro(a) namorado(a), a iniciação sexual, a conclusão do ensino regular, o primeiro ato de transgressão, o vestibular, o primeiro emprego, o casamento, o alcance do sucesso profissional, o nascimento do primeiro filho, enfim, um conjunto de processos, que o adolescente atravessa em busca de consolidar sua identidade adulta e ser aceito em outro grupo etário. (OLIVEIRA; PINTO; SOUZA, 2003).

Para os adolescentes que têm a oportunidade de concluir o ensino médio, a busca por uma profissão, uma formação e o ingresso no mercado de trabalho são essenciais. Entretanto, para Oliveira, Pinto e Souza (2003), variáveis macrossociais afetam as condições de ingresso do jovem de camadas populares na universidade, pois a alta defasagem idade-série que caracteriza a carreira escolar dos estudantes brasileiros, a conclusão do ensino fundamental requer,

para a maioria deles, cerca de 11 anos de escolarização. Esta questão acarreta na exclusão destes no ensino médio, pois precisam de uma atividade laboral para manterem a si e, por vezes, a família também.

Dessa forma, parte considerável dos adolescentes brasileiros deixa a escola sem concluir o ensino médio, ficando impedidos de ingressar na universidade e sem qualificação para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, levando em conta os requisitos de formação educacional exigidos. As suas opções são: o trabalho temporário, sub-remunerado e não regulamentado, ou o envolvimento em modalidades de trabalho informal ou ilegal, mantendo-os afastados do sistema social, sem garantia de direitos como trabalhadores. Para Oliveira *et al.* (2010), é um fenômeno perverso para os jovens e suas famílias que passam a fazer parte de um ciclo de pobreza na sociedade brasileira, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais:

Algumas pesquisas mostram os múltiplos efeitos do trabalho infantojuvenil, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Alguns autores argumentam sobre aspectos positivos da entrada precoce na força de trabalho, no sentido de contribuir para o crescimento do jovem como pessoa e cidadão, incorporando sentimentos de autoestima e realização à personalidade, desde que compatível e equilibrado com a sua capacidade física. No entanto, o trabalho pode tornar-se uma atividade com consequências negativas para o jovem, quando não é conciliado com outras atividades importantes para o desenvolvimento do adolescente como, por exemplo, o estudo, o lazer e o convívio familiar e com pares, resultando em desmotivação, cansaço, baixa remuneração salarial e problemas de saúde. (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 3-4).

O processo de escolarização e a entrada no mundo do trabalho são dois dos processos fundamentais para a própria caracterização da juventude no ciclo de vida, juntamente com a saída da casa dos pais, a fecundidade e o casamento, conforme Camarano, Kanso e Mello (2004). Sendo a família uma esfera que combina o social com o cultural; o cotidiano com o histórico, no processo de socializar os indivíduos pertencentes a este grupo, ao relacionar-se com a escola, formando uma parceria, contribui para formação de valores, mudanças ou estagnação no comportamento do(a) jovem, pois, dela saem os sujeitos que irão atuar na sociedade.

O contexto escolar contribui para a formação da identidade do(a) adolescente, pois, este apresenta uma grande diversidade de valores, costumes e regras, que são repassados diariamente aos(as) alunos(as). Para aqueles que têm condições econômicas favorecidas, são anos de dedicação aos estudos até alcançar e concluir o Ensino Médio, e optar pela profissão desejada, geralmente com apoio e incentivo da família. Para Dessen e Polonia (2007), a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais na medida em que contribuem e influenciam na formação do(a) cidadão(ã). Segundo Polonia (2005), ambas as instituições são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, agindo como propulsoras ou inibidoras do seu desenvolvimento físico, intelectual e social.

A escola tem como objetivo preparar os indivíduos para a sociedade, constituindo repertórios que deem continuidade na vida social e profissional. Neste ambiente é possível estabelecer um significativo número de interações complexas que envolvem muitas pessoas (POLONIA, 2005). De acordo com Moraes (2011), a escola é um ambiente multicultural, que inclui, também, a construção de laços afetivos e preparo para a inserção na sociedade. Ela surge como uma instituição essencial para a constituição do indivíduo, assim como para a evolução da sociedade, além de permitir o desenvolvimento cognitivo e preparar o sujeito para a vida social.

A contemporaneidade é marcada por um contexto de transitoriedade, efemeridade e descontinuidade, o qual atinge o processo de formação da identidade do sujeito (COUTINHO; KRAWLSKI; SOARES, 2007). Para Polonia (2005), na escola “uma das tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais” (p.17). A influência da escola é inquestionável para a formação do indivíduo e indica que o seu papel não é o de compensar as lacunas provenientes da educação recebida no ambiente familiar. Além do acesso às informações e oportunidades de inserção em um contexto multicultural, a escola permite, também, diversas experiências distintas do grupo familiar, que prevê transformações em diferentes aspectos: social, cultural, cognitivo e afetivo (POLONIA, 2005).

Com relação à participação da família no ingresso do(a) jovem no mercado de trabalho, é preciso compreender os interesses dela, e de seus contextos socioeconômicos. Segundo Sposito (2002), a juventude brasileira é marcada por experiências diversas no trabalho, na escolarização e no lazer, pois a dimensão social, a identidade de grupo de pertencimento, o processo de inserção no mercado de trabalho, as relações afetivas e familiares, e o consumismo demarcam distorções entre as expectativas e experiências de cada camada social. Para os adolescentes de famílias pauperizadas, as consequências são maiores:

Os adolescentes filhos de famílias pauperizadas são prejudicados em decorrência da imposição de terem que assumir, precocemente, responsabilidades inerentes ao mundo adulto, ou seja, garantir a própria sobrevivência, subsistência e proteção e, muitas vezes, da família. Em função da precocidade com que lhes foram retiradas as possibilidades de convivência cotidiana com a sua família e de participação no processo de escolarização regular, substituídas pela responsabilidade da autossubsistência e autoproteção, esses adolescentes viram sequestrado o seu direito de se desenvolver de forma protegida e devidamente assistida. (LEPIKSON, 2018, p. 383).

Para Leão e Carmo (2014), a transição entre a escola e o trabalho é um importante marco na vida do(a) jovem, porém ela nem sempre acontece de forma linear e imediata, tendo em vista as dificuldades que este(a) encontra para se inserir no mercado de trabalho. O que depende, também, do grau de escolaridade alcançado e do contexto familiar, pois, assim como a família, a escola (ou a falta dela) desempenha importante papel no processo de escolarização e na escolha da profissão.

De acordo com Santos (2005), o adolescente é influenciado por algumas questões na escolha de uma profissão, que vão desde as características individuais a convicções políticas e religiosas; valores e crenças; situação político-econômica do país; a família e os pares. Ainda de acordo com a autora, a literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha e na decisão do jovem, pois trata-se de transformação da própria família. Dessa forma, é essencial para esta não somente o conhecimento que ele tem de si mesmo, mas também o conhecimento do projeto dos pais, o processo de identificação e o sentimento de pertencimento à família, o valor dado às profissões pelo grupo, assim como a maneira como o jovem utiliza e elabora os dados familiares.

Diante desta realidade, é necessário que a família, independente do contexto socioeconômico, incentive os estudos para os(as) seus(suas) filhos(as).

Desta forma, o desenvolvimento intelectual, moral e formal do indivíduo na faixa etária escolar terá maior eficácia, pois estará vinculado ao processo de escolarização do mesmo, que influenciará na escolha da sua profissão, e que, com o apoio da família, independente da classe social, será mais fortalecida sendo parceira da escola.

Os exames de certificação são um forte aliado para o adolescente ou o jovem que não teve oportunidade de frequentar regularmente uma escola, obter a conclusão dos seus estudos enquanto trabalha para ajudar a prover o seu lar e a sua família ou a manter-se. Nesta perspectiva, o próximo tópico abordará como o processo de escolarização e o ingresso no mundo do trabalho acontece com a participação da família.

2.3.1 A valorização do estudo dos filhos pelas famílias

Desde o seu surgimento como instituição social e sistema de educação formal, a escola sempre compartilhou relações com a família, embora sua concepção existisse desde a Paidéia (denominação do sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga, que incluía temas como: ginástica, gramática, retórica, música, matemática, geografia, história natural e filosofia com o objetivo de formar um cidadão perfeito e completo, capaz de liderar e ser liderado e desempenhar seu papel como cidadão). Para Silveira e Wagner (2009, p. 284), “a escola surgiu como instituição de ensino a partir da Idade Moderna, como um sistema formal para suprir o que a Igreja até então, já não dava conta plenamente”.

Como espaço sociocultural cotidiano e histórico, a família constitui o processo de socialização de crianças, de jovens e de adultos. A sua relação com a escola é base de atitudes, bem como de mudanças, ou estagnação, da realidade na qual a sociedade a insere, pois são delas que partem os sujeitos sociais que irão manter, ou mudar, a si próprios, e a realidade na qual estão inseridos.

A parceria entre escola-família, estruturada de maneira responsável e comprometida com o avanço do desenvolvimento da sociedade é crucial para o processo de escolarização de um país. Segundo Piffer *et al.* (2013), a participação da família no ambiente escolar além de expressar a valorização dos estudos para o(a) filho(a), favorece o desenvolvimento da criança e do(a) adolescente. O

convívio e o relacionamento família-escola são fatores essenciais para: o crescimento individual; a inserção da criança no ambiente escolar; o relacionamento com professores e familiares; e convivência com colegas, que se constituem como condições para o desenvolvimento social e chegam até a juventude.

Como educadora, a família deve ensinar o(a) adolescente porque é ela quem constitui o sujeito, a pessoa, a maneira de entender e ler o mundo. Para Tiba (1996), a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo e a escola, por sua informação, e nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam.

O desempenho escolar de cada aluno depende não apenas do seu rendimento em sala de aula e da competência dos professores, mas também, do apoio e da base familiar que este aluno encontra em sua casa. (KNOPF; CERUTTI, 2012). Desse modo, a valorização dos estudos deve partir, a princípio, da família e do seu incentivo no acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças e dos(as) adolescentes.

Segundo Cruz (2014), o século XXI é marcado como a era da globalização, que tem entre as suas características, a busca pela igualdade de direitos entre as classes sociais. Ainda assim, são perceptíveis certas peculiaridades na transmissão de valores e na educação dada aos filhos nas famílias de contextos socioeconômicos distintos. Partindo do início deste século, pode-se observar a educação oferecida pelas famílias às crianças e aos jovens.

Arriagada (2000, p.7) constata que:

importantes mudanças demográficas, particularmente o decréscimo das taxas de natalidade durante os anos 70. Além disso, as funções de cuidado e de socialização inicial dos filhos são compartilhadas cada vez mais com outros agentes sociais como a escola, a instituição de educação infantil, outras pessoas da família e não familiares, o que ocorre segundo as possibilidades econômicas e a presença ou não de famílias extensas.

Nesse contexto, a educação oferecida aos filhos parte da formação da família em suas várias configurações e vínculos estabelecidos por ela com outras instituições, essencialmente, a escola, e pessoas não pertencentes à família. O pertencer à determinada classe social implica em diferenças econômicas, na

forma de educar e cuidar da prole, de frequentar lugares, na qualidade da escolaridade; na competição profissional, na independência pessoal, entre outros fatores implícitos no viver em sociedade.

Segundo Cruz (2014), ainda que as diferenças de gênero persistam na sociedade contemporânea, nas diversas classes sociais, as meninas, assim como os meninos são educados(as) para competir e buscar crescimento profissional, para acreditar em suas capacidades, e lutar pelo sucesso pessoal, inicialmente na escola e, posteriormente, no mercado de trabalho, e para valorizar a sua independência.

Ainda para a autora, de maneira geral, é perceptível, em todas as camadas sociais, que, a orientação dada aos(as) jovens, independente do gênero, é para que busquem a sua independência financeira por meio dos estudos, e possam, a partir daí, conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho seguindo a profissão escolhida.

Para muitas famílias de camadas populares, as gerações vivem juntas, e muitas vezes, sob o mesmo teto. Um ajuda ao outro a sobreviver diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia como falta de emprego, de escolaridade, a ausência dos pais, a falta de um lar. A solidariedade é muito comum entre eles, e é vista como uma forma de sobreviverem às demandas da sociedade.

Sobre esta questão, Sarti afirma:

A família para os pobres associa-se àqueles em que se pode confiar [...]. Como não há *status* ou poder a ser transmitido, o que define a extensão da família entre os pobres é a rede de obrigações que se estabelece: são família aqueles com quem se pode contar, isto quer dizer, aqueles que retribuem ao que se dá, aqueles, portanto, para com quem se tem obrigações. São essas redes de obrigações que delimitam os vínculos, fazendo com que as relações de afeto se desenvolvam dentro da dinâmica das relações. (SARTI, 1994, p. 114).

Em compensação, Moreira (2012) ressalta que há questionamentos relacionados à classe média alta, que possui poder aquisitivo para conduzir os filhos a consultórios com indagações constantes sobre: “Estou agindo certo com os meus filhos? A educação que eles estão tendo vai prepará-los para o que irão enfrentar mais tarde? Esse comportamento é ou não um problema e de consequências sérias para a vida futura?” (p. 35).

O(A) jovem das classes com poder aquisitivo mais elevado costuma contar com boas escolas, cursos paralelos, geralmente de língua estrangeira, viaja por intercâmbio para outros países, e tem a ajuda de profissionais e avós para substituírem os pais em vários momentos da sua rotina, ainda que estes estejam separados. E, mesmo vivendo esta realidade, pode não estar integrado ao ambiente social compatível com a sua posição socioeconômica.

Por outro lado, o(a) jovem de população de baixa renda vive em redes de ajuda em que diversas pessoas, ainda que não tenham laços consanguíneos, mas sim vínculos por convivência, costumam ajudá-lo(a) em sua criação e formação. Segundo Pierron (2009, p.16), “a poética do vínculo formula em imagens as solidariedades de querer-viver junto mais forte e mais profundo do que o que organiza as regras internas do saber-viver doméstico”.

De acordo com Cruz (2014), na contemporaneidade, a busca pela educação na classe popular tem como objetivo maior o ingresso no mercado de trabalho para prover o lar, ou contribuir com os gastos necessários à sobrevivência do grupo familiar, mesmo possuindo redes de apoio. Porém, é necessário esclarecer que tanto o jovem de classes mais abastadas, quanto aquele oriundo da camada popular, tem nos estudos o objetivo de ascender socialmente e poder exercer uma profissão que atenda à demanda da família e de uma sociedade em constantes transformações, que a cada dia exige mais conhecimento e atuação profissional qualificada (CRUZ, 2014).

Cabe à família, em consonância com a escola, incentivar e valorizar os estudos do(a) jovem para que, mesmo vivendo realidades divergentes, busque por meio da escola e do processo de escolarização transformar a sua realidade com consciência e criticidade, pois a educação é um direito de todo ser humano, e caminho para ascensão social e profissional.

2.3.2 A escolarização como meio para o mercado de trabalho

A educação enquanto processo, nos permite tomar consciência de nós mesmos, de nossa trajetória histórica enquanto indivíduos, nação ou mundo. Dentro desta perspectiva, percebem-se as contradições e as desigualdades presentes na sociedade contemporânea; de nossas especificidades culturais; das acentuadas desigualdades sociais; concentração da terra e de renda; altas taxas

de analfabetismo, que caminha ao lado da violência e não-direito à saúde, ausência de valores éticos. (SEGNINI, 2000).

Neste contexto, a busca pelo processo de escolarização como via de acesso ao conhecimento para o adolescente e o jovem, pode possibilitar o ingresso no mercado de trabalho para ambos. De acordo com Leão e Carmo (2014), a juventude brasileira é marcada por diversidades no que diz respeito às experiências de trabalho, da escolarização e do lazer. Esta diversidade se dá por meio das experiências e das trajetórias de vida de cada um; das camadas sociais a que pertence; dos grupos de convívio; da inserção no mundo do trabalho; da escolarização; das relações afetivas e sexuais; e das relações familiares.

No que concerne às relações familiares, para Meireles (2016), o trabalho e a família são necessários para conciliar a satisfação e a realização dos desejos humanos, pois a necessidade ou prazer de se trabalhar, seja por obter renda para o seu próprio sustento e/ou de sua família, como de desejo de se realizar em seus direitos e deveres, em convivência com pessoas que, geralmente, nos são valiosas.

Segundo a Cartilha de Políticas Públicas e Juventude (2013), para cerca de 50 milhões de jovens deste País, com idade entre 15 e 29 anos, a determinação em assegurar seus direitos e ocupar um lugar de destaque no processo de desenvolvimento desta nação, estão voltados para a educação e o mercado de trabalho, principalmente.

Ainda de acordo com o documento citado, “o reconhecimento dos jovens por parte das políticas públicas decorre do entendimento de que a juventude é uma etapa do ciclo da vida – para além de uma mera fase de transição ou formação – que carrega sentido em si mesma” (p.8). Isso se justifica, pois é nesta fase de vida que o indivíduo busca de forma mais intensa a sua trajetória, os seus valores, e a sua plena inserção na vida social por meio da escolarização e do trabalho.

No Brasil, as experiências da juventude com relação ao processo de escolarização e a inserção no mundo do trabalho é uma dinâmica que precisa ser mais pesquisada, além de obter mais atenção pela sociedade como um todo. De acordo com Gonzales (2009), a difusão do ensino básico para a população se constitui como incompleta e desigual: por um lado, a taxa de matrícula neste nível de ensino continua ascendendo lentamente e uma parcela expressiva dos jovens

não o completam antes de sair da escola; o que implica em grandes diferenças quanto ao momento de entrada no mercado de trabalho segundo a classe social a que o(a) jovem pertence.

Para Camarano, Kanso e Mello (2006, p. 95), “a juventude depende de uma moratória, um espaço de possibilidades aberto a certos setores sociais e limitado a determinados períodos históricos”. Esta moratória pode ter origem na prorrogação das exigências sociais concernentes à vida adulta, especialmente as relacionadas ao casamento e ao trabalho, em favor de um “tempo legítimo para dedicar-se ao estudo e à capacitação”. Desse modo, pode-se construir um conceito sociológico de juventude, não estabelecido em uma faixa etária única, no qual são permitidas as diferenças de classe e de gênero.

Segundo Lepikson (2018), nem todos os(as) adolescentes têm o direito de estudar e trabalhar garantidos, pois para uma grande parcela da população de jovens, a lei não é aplicada. E este se constitui um desafio para a sociedade contemporânea, já que os(as) filhos(as) de famílias pauperizadas não têm acesso à educação de qualidade, que possibilite ingresso no mercado de trabalho. Ainda apresenta os dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2016: 11,8 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, eram analfabetos. Poucos adolescentes de camadas pauperizadas conseguiram ingressar no ensino superior por via de cotas ou financiamentos específicos, e, em sua maioria, permanecem afastados desta oportunidade.

Rocha (2008), igualmente, destaca o fato de o baixo nível de escolaridade não ser um fenômeno restrito a indivíduos nas faixas etárias mais elevadas, mas um problema sério para um importante contingente jovem: quase 30% dos jovens de 18 a 25 anos, no País, não têm o ensino fundamental completo. Dessa forma, são excluídos do mercado de trabalho, já que a exigência mínima de escolaridade para os que ingressam na fase produtiva da economia tende a ser o ensino médio completo.

Neste contexto, os Exames Supletivos são uma oportunidade para estes jovens obterem a sua escolarização em busca de uma atividade laboral. O número elevado de jovens que completam os 18 anos sem ter completado o ensino fundamental, com duração de oito anos, está associado, também, à repetência; ao desalento e ao abandono precoce da escola. O alongamento do período de escolaridade e o aumento da frequência de volta à escola, os percentuais dos que

não completaram o ensino fundamental declinam até os 21 anos, elevando-se fortemente a partir dessa idade. (ROCHA, 2008).

As transformações aceleradas na sociedade contemporânea demandam capacitação em todos os setores, principalmente na economia, e, a escolarização tornou-se essencial tanto para jovens como para adultos ingressarem no mercado de trabalho. Nos resultados da pesquisa de Rocha (2008), na medida em que o nível de escolaridade vem sendo exigido, a situação torna-se mais grave para os indivíduos mais velhos, pois estes precisam retomar os estudos, o que representa para estes um desafio adicional, seja em função da fase do ciclo de vida em que já se encontram, seja em função do intervalo de tempo que os separa da escola.

Já para o(a) adolescente das camadas altas e médias, o acesso à educação de qualidade o prepara melhor para a inserção no mercado de trabalho. De acordo com Lepikson (2018), esta inserção acontece em decorrência das possibilidades e exigências das famílias destes jovens para que completem o ciclo da sua formação e atendam às expectativas futuras de cada um. Em se tratando dos Exames Supletivos, o processo de escolarização possui vertentes para diferentes contextos socioeconômicos. Cruz (2016) aponta que a busca dos exames é realizada, em sua maioria, pelos jovens de baixo poder aquisitivo, mas que também ocorre em famílias de classe média e alta que têm o objetivo de regularizar ou obter a certificação da vida escolar dos seus filhos aspirando o ingresso na graduação.

Nesta perspectiva, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano foi escolhida como abordagem a ser utilizada para discutir os resultados obtidos nesta pesquisa.

2.4 A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ABORDAGEM TEÓRICA DO ESTUDO

[...] De todos os contextos que nos ajudam a sermos humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importante: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. Uma criança que se transformará em um futuro adulto saudável é aquela que tem pessoas dedicadas, ativamente engajadas em sua vida – aquelas que a amam, que passam tempo com ela e estão interessadas no que ela faz e quer fazer, no que realiza no dia a dia. Outros contextos, como a escola, a igreja e a creche são importantes para o

desenvolvimento da criança, mas ninguém pode substituir esta unidade básica do nosso sistema social: a família é o mais humano, o mais poderoso e o sistema mais econômico conhecido para tornar e manter os seres humanos mais humanos. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 279).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (2011), considera que desenvolvimento humano é um processo contínuo e que deve ser entendido como uma mudança no modo pelo qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente. Tem como pretensão situar o desenvolvimento do indivíduo dentro de uma visão ecológica, por meio de uma rede de interações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente em que vive; busca a compreensão dialética do ser humano como um ser social, contextualizado, que transforma e é transformado pelos ambientes em que participa direta ou indiretamente.

A primeira fase do estudo de Bronfenbrenner destaca o papel do ambiente no processo de desenvolvimento humano e culmina com a publicação do livro *Ecology of Human Development* (Ecologia do Desenvolvimento Humano), em 1979. As influências dos contextos no desenvolvimento do indivíduo podem ser vistas sobre várias aparências e, dessa forma, ele acrescentou as palavras “ecologia” ou “ecológico” para ressaltar a independência entre o indivíduo e o seu contexto (CRUZ, 2014). Para Coscioni, Nascimento, Rosa e Koller (2018), Bronfenbrenner apresentou os limites metodológicos das pesquisas do período, que focavam no comportamento das pessoas em situações e espaços alheios, isto é, em contextos que não pertenciam. Nesta fase, ele formulou conceitos sobre diferentes níveis de contextos que exerciam influência sobre o desenvolvimento de um indivíduo: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

De acordo com os autores, na segunda fase dos seus estudos (1980-1993), Bronfenbrenner se voltou ao modo como o ambiente era exposto nas pesquisas sobre a evolução humana. Sendo assim, descreveu quatro modelos distintos de pesquisa: Endereço Social, Pessoa-Contexto, Processo-Contexto e Pessoa-Processo Contexto, com seus respectivos limites, e os nomeou de Paradigma Ecológico, o qual enfatizava a apresentação da pessoa no ambiente, bem como, os resultados do tempo na vida de cada uma, juntamente com o seu

histórico e os processos da sua evolução (COSCONI; NASCIMENTO; ROSA; KOLLER, 2018).

Na versão final da Teoria, ele acrescentou novos conceitos à primeira fase, que destaca o papel do ambiente no processo de desenvolvimento humano, passando, também, a dar relevância às características individuais de cada pessoa. (ALVES, 1997). Assim, a última etapa da sua teoria (1994-2006) é caracterizada pela formulação do Modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Modelo PPCT). Nesta fase, o termo “ecologia” é mudado para “bioecologia”, pois inclui os níveis estruturais e funcionais dos indivíduos, ou seja, os aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais de cada um. O seu estudo visto por meio de uma compreensão bioecológica do desenvolvimento humano, passa a ressaltar a interdependência do indivíduo no contexto, as qualidades da pessoa em desenvolvimento de acordo com as influências de quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, que formam o modelo PPCT, aspectos essenciais da Teoria Bioecológica (COSCONI; NASCIMENTO; ROSA; KOLLER, 2018, p. 4-5).

Num breve resumo sobre a Teoria, Tudge (2012) destaca que, em 1979, Bronfenbrenner acrescentou as palavras “ecologia” ou “ecológico” para ressaltar a interdependência indivíduo/contexto, como mencionado anteriormente. A ênfase aos aspectos do contexto, em detrimento dos aspectos da pessoa foi a principal crítica que o próprio autor fez aos seus estudos sobre o desenvolvimento humano. Assim, a partir da revisão desta primeira fase, houve a inclusão de novos elementos e interações mais dinâmicas entre os processos psicológicos e as ações humanas, sendo construído o modelo Processo, Pessoa, Contexto, Tempo (PPCT).

2.4.1 Urie Bronfenbrenner: Biografia

Urie Bronfenbrenner nasceu em Moscou, em 1917, durante o período da Revolução Russa. Aos seis anos de idade imigrou para os Estados Unidos juntamente com a família em busca de melhores condições de vida, após a morte de um irmão. Depois de uma breve passagem por Pittsburg, a família fixou-se em Nova York. (SHEEHY, 2006).

Na infância, residiu nas instalações de uma instituição estadual para pessoas que eram chamadas de “débeis mentais”, na qual seu pai trabalhava

como neuropatologista e dedicava-se à investigação do comportamento dos internos no *New York State Institution for the Mentally Retardy*. Sua mãe era professora de língua russa. Segundo Moreira (2005), a instituição possuía terras agrícolas, colinas cobertas de bosques, uma floresta antiga recoberta de musgo e um pântano. Era um local com plantas abundantes e vida animal.

Em 1938, Bronfenbrenner terminou a sua formação superior em Psicologia na Universidade de Cornell, e também cursou música. No ano de 1942, concluiu o doutoramento na Universidade de Havard, e foi convocado pelo exército americano para atuar como psicólogo em vários campos militares. Depois da II Guerra Mundial, foi trabalhar na Universidade de Michigan e, em 1948, passou a lecionar na Universidade de Cornell, onde se dedicou a investigar o desenvolvimento humano e a família. (SHEEHY, 2006).

O autor teve um casamento duradouro com Liese Price, de descendência alemã, com quem teve seis filhos, treze netos e uma bisneta. Morreu em sua casa em Ithaca-Nova York, em 25 de setembro de 2005, aos 88 anos, devido a complicações do diabetes. Para Koller (2004), Bronfenbrenner teve uma vida marcada por fatores de risco e de proteção concomitantes que mostram, em sua própria experiência, o quanto custa e o quanto vale o ser humano.

Em seus estudos, Bronfenbrenner buscou por três temas: criar uma boa teoria para o desenvolvimento humano; sua teoria ter aplicação no conteúdo prático e político; e disseminar o conhecimento científico por meio de artigos/publicações, palestras e debates. Sua produção inclui mais de 300 artigos, 13 livros, além de participações em vários congressos. (SHEEHY, 2006).

2.4.2 A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano

As ideias sobre as concepções ecológicas surgiram na infância de Bronfenbrenner durante o convívio com os internos da Instituição em que morava com a família. Ele utilizou as palavras “ecologia” ou “ecológico” para destacar a interdependência entre o indivíduo e o contexto, o que se caracteriza por ser a essência de sua teoria (TUDGE, 2012; TUDGE; GRAY; HOGAN, 1999).

Quando Bronfenbrenner publicou o seu livro intitulado “A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados”, em 1979, expôs ao campo científico importantes premissas para o planejamento e o

desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. Seus estudos faziam uma séria crítica ao modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano “fora do contexto” (MARTINS; SZYMANSKY, 2004).

Grande parte dos psicólogos norte-americanos à época estava bem mais preocupada com fatores individuais do que com influências do contexto no desenvolvimento (MOREIRA, 2013).

O Modelo Ecológico neste momento inicial consistiu em uma abordagem teórica para a pesquisa sobre o desenvolvimento humano. Para Moreira (2013), a pessoa em desenvolvimento é identificada, na Teoria, como entidade dinâmica, que está em crescimento e que, progressivamente, penetra no meio em que reside e reestrutura. A interação entre a pessoa e o meio ambiente caracteriza-se pela reciprocidade, sendo, portanto, bidirecional. O meio ambiente exerce influência, requerendo um processo de acomodação mútua.

Para Bronfenbrenner (1979/1996, p.5), o meio ambiente ecológico é concebido como “uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas”. As estruturas são denominadas de microsistema; mesossistema; exossistema e macrosistema, e se apresentam da seguinte forma: “Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”. (BRONFENBRENNER, 1979/1996, p.18).

Ainda para o autor, esse ambiente está em atividade em um determinado momento da vida do indivíduo. Ele é “complexo de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente imediato no qual está contida” (BRONFENBRENNER, 1977, p.515).

O próximo nível de estrutura do modelo ecológico é o mesossistema, que consiste em um sistema com vários microsistemas formado ou expandido toda vez que a pessoa em desenvolvimento entra em contato com um novo ambiente.

Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para a criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para adultos, as relações na família, no trabalho e na vida social. (BRONFENBRENNER, 1979/1996, p. 21).

O terceiro nível do modelo é o exossistema. Sobre ele:

O exossistema se refere a um ou mais ambientes que envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. (BRONFRENBRENNER, 1979/1996, p.21).

Para Moreira (2013), são exemplos do exossistema: o local de trabalho e a rede de amigos dos pais, assim como a sala de aula de um irmão de uma criança pequena.

O quarto e último nível da estrutura ecológica é definido como macrossistema.

O macrossistema se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso-, e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências. (BRONFRENBRENNER, 1979/1996, p.21).

Por considerar o desenvolvimento humano um processo contínuo e que devia ser entendido como uma mudança no modo pelo qual uma pessoa percebe e lida com o ambiente, Bronfenbrenner (1996) reformula os seus estudos.

2.4.3 Abordagem ampliada e revisada: a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Bronfenbrenner não estava satisfeito com a sua contribuição teórica e prática, e nem com a política de sua aplicação. Ele acreditava que todos os níveis de organização envolvidos na vida humana estão interligados na constituição do curso ontogenético do indivíduo. (MOREIRA, 2013).

Bronfenbrenner e Morris (1998) apontam para uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner fez críticas à sua primeira abordagem em relação à ênfase demasiada nos contextos de desenvolvimento, o que deixava a pessoa em processo de desenvolvimento num segundo plano. O novo modelo passa a ser chamado de Bioecológico e destaca as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento.

Na Teoria Bioecológica, o desenvolvimento humano é definido como um fenômeno de continuidade e mudança de características biopsicológicas de seres humanos, tanto no nível individual quanto no grupal. Esse processo se estende ao longo do curso de vida, ao longo de gerações sucessivas e do tempo histórico, tanto no passado como no futuro (BRONFENBRENNER, 2004).

Segundo Moreira (2013), no modelo em questão, tanto os elementos objetivos quanto os subjetivos são destacados como dirigindo o curso do desenvolvimento humano. Nada sozinho é presumidamente suficiente. Além do mais, esses elementos nem sempre operam na mesma direção. É importante entender a natureza de cada uma dessas forças dinâmicas: fenomenológica e experiencial.

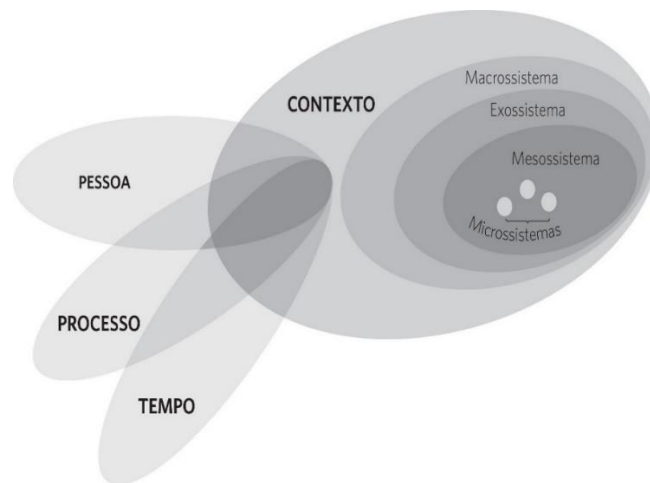


Figura 1 - O Modelo PPCT (SANTOS; BOING, 2019, p. 3)

Os elementos do modelo PPCT são apresentados a seguir, conforme descrição de Narvaz e Koller (2004, p. 51-59):

1. **Processo** - passou a ser o constructo fundamental do novo modelo, tendo destaque a ênfase nos *processos proximais* - formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente que operam ao longo do tempo e são “os principais motores do desenvolvimento” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p.996).
2. **Pessoa** - corresponde tanto às características determinadas biopsicologicamente quanto àquelas características que foram constituídas na interação com o ambiente. O autor estabeleceu três grupos de características que foram construídas na interação da pessoa com o ambiente: **Força** - descreve elementos que colocam os processos proximais em movimento e os sustentam; **Recursos biopsicológicos** - envolvem experiências, habilidades e conhecimentos necessários ao efetivo funcionamento dos processos proximais ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento; e **Demandas** – aspectos que estimulam ou

desencorajam as reações do ambiente social, favorecendo ou não o estabelecimento dos processos proximais;

3. **Contexto** - é a reunião de quatro níveis ambientais onde o indivíduo está inserido: **microssistema** - contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais pela pessoa em desenvolvimento; **mesossistema** - é o conjunto de microssistemas que uma pessoa frequenta como um participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento; **exossistema** - envolve os ambientes em que a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que desempenha influência indireta sobre o seu desenvolvimento; e **macrossistema**, composto pelo conjunto de ideologias, valores e crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciaram o seu desenvolvimento;

4. **Tempo** - permite examinar a influência sobre o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo da vida: **microtempo** - continuidade e a descontinuidade observada dentro de pequenos episódios dos processos proximais; **mesotempo** - refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos maiores de tempo como dias e semanas, sendo que os efeitos cumulativos destes processos podem produzir resultados significativos no desenvolvimento humano; e **macrotempo** - abarca as expectativas e os eventos em mudança dentro da sociedade através de gerações, bem como a forma como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida.

A força fenomenológica é usada para definir a relação de como o ambiente é percebido e modificado pelos seres humanos em estágios sucessivos do curso de vida, com início na infância, passando pela adolescência e a vida adulta, e terminando na velhice. Já o experiencial, compete aos sentimentos subjetivos e, também começa na infância e continua ao longo da vida com momentos de estabilidade e mudanças. Para Moreira (2013), o mais importante dos achados experienciais é que eles são emocional e motivacionalmente importantes, englobando amor e ódio, tristeza e alegria, curiosidade e tédio, desejo e repulsa. Frequentemente, segundo Bronfenbrenner (2004), ambas as polaridades existem ao mesmo tempo, mas usualmente, em diferentes graus. As forças fenomenológica e experiencial são interdependentes e afetam uma a outra.

3 MÉTODO

Pode-se definir a metodologia como o caminho para se chegar a determinado fim, por sua vez, método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. Segundo Gil (2008), para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento.

O método aplicado nesta pesquisa buscou quantificar as ocorrências apontadas no instrumento escolhido (roteiro de entrevista semiestruturado), assim como, conhecer as subjetividades presentes no encontro entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Souza e Kerbauy (2017), alguns pesquisadores têm assumido posicionamento contra a tese da dicotomia e incompatibilidade entre estudos quantitativos e qualitativos. Contudo, outro grupo de pesquisadores defende que várias abordagens de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário. Por isso, defendem que uma complementa a outra e ambas devem ser reconhecidas, considerando os distintos e variados desideratos da pesquisa nas ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem.

A fim de compreender o processo de escolarização, o trabalho e a família, juntamente com as perspectivas de adolescentes e de suas famílias que realizam exames de certificação, a pesquisa quali-quantitativa foi escolhida por, além de quantificar os dados de identificação dos entrevistados (o jovem e o/a seu/sua pai/mãe ou responsável), poder registrar a descrição das categorias elaboradas a partir das respostas apresentadas diante das questões abertas do roteiro de entrevista semiestruturado.

3.1 DELINEAMENTO

Para atingir o objetivo geral do presente estudo, que consiste em identificar as concepções e perspectivas de adolescentes que realizam os exames de certificação, e de seus respectivos familiares, sobre a escolarização, o trabalho e a família, realizou-se um estudo exploratório descritivo sobre o tema em questão. Os estudos exploratórios almejam proporcionar familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito. De acordo com Piovesan e Temporini (1995), a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre.

Por outro lado, as investigações descritivas visam realizar a descrição das características de determinada população ou fenômeno (GIL, 2002), para comprovarem a sua dinâmica na sociedade ou em outra instância. Pois, elas exigem do investigador uma gama de informações sobre o que deseja pesquisar, visto que este estudo tem o objetivo de descrever os fatos e fenômenos característicos de determinada realidade.

Nesta investigação, também foi utilizada a abordagem quantitativa, pois os números em percentuais apontam os resultados obtidos na pesquisa e orientam a discussão, pois o método utilizado prevê quantificar a ocorrência das respostas e descrevê-las, no entanto, não houve análise estatística.

3.2 LOCAL E PARTICIPANTES

A presente pesquisa foi realizada na Comissão Permanente de Avaliação – CPA, do Colégio Estadual da Bahia – CENTRAL, localizado no bairro de Nazaré, em Salvador-BA. Tal instituição foi escolhida por ser uma escola muito procurada para a realização dos Exames Supletivos na cidade, pelo cumprimento de um grande número de liminares que chegam mensalmente e por certificar jovens e adultos por meio do ENEM (entre 2009 e 2016) e, atualmente, do ENCCEJA (Ensinos fundamental e médio).

Participaram do estudo 30 candidatos adolescentes e seus respectivos pais, mães ou responsáveis, que optaram pela CPA da referida escola para

realizarem os Exames de Certificação com o objetivo de regularizar e/ou concluir os seus estudos nos ensinos fundamental ou médio, totalizando, assim, 60 participantes.

Os critérios de inclusão para os adolescentes foram: ter idade entre 15 a 20 anos; inscrever-se na Comissão Permanente de Avaliação do Colégio Estadual da Bahia – CENTRAL; estar acompanhado de pelo menos um dos pais e/ou responsáveis e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), no caso dos maiores de idade, ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), quando era menor de idade. Os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

Os Critérios de exclusão foram: pessoas que estivessem fora da faixa etária entre 15 a 20 anos ou que não estivessem acompanhados dos pais ou responsáveis. Assim como, aqueles que não assinassem o termo de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido.

É necessário ressaltar que, os nomes dos participantes foram omitidos para preservar suas identidades.

3.3 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados, foram construídos dois roteiros semiestruturados de entrevista: um para os(as) candidatos(as) (APÊNDICE D) e outro para os(as) seus(suas) pais, mães e/ou responsáveis (APÊNDICE E). Tais instrumentos foram compostos por duas partes, a primeira abordou: (1) dados de identificação dos(as) entrevistados(as); e a segunda, as questões abertas: (2) adolescência e escolhas de cursos e de profissões; (3) concepções e perspectivas sobre escolarização; (4) concepções e perspectivas sobre o trabalho; (5) concepções e perspectivas sobre família.

Os roteiros de entrevistas em questão permitem explorar o tema sobre o qual é necessário elaborar perguntas abertas para guiar a pesquisadora em seu estudo. As respostas permitem criar categorias que facilitam a discussão dos resultados com a literatura. De acordo com Manzini (2004), a entrevista semiestruturada é direcionada a um tema sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às situações

momentâneas à entrevista. Dela podem emergir informações mais livres e as respostas não estão dependentes a um padrão de alternativas.

Ainda para o referido autor, ao elaborar este tipo de instrumento, com perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa, ele serviria tanto para coletar as informações basais, como representaria um caminho para o(a) pesquisador(a) se organizar em relação ao processo de interação com o(a) entrevistado(a).

3.4 PROCEDIMENTOS

Inicialmente, houve envio de solicitação para a realização do estudo na Unidade Escolar: Colégio Estadual da Bahia – CENTRAL (ANEXO A), o que foi autorizado pela gestão da Instituição (ANEXO B).

Em seguida, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador. Após a aprovação da pesquisa (ANEXO C), a estratégia utilizada para se chegar aos participantes da investigação e à coleta dos dados se deu do seguinte modo: um convite foi feito aos candidatos que estavam acompanhados de seus pais/mães e/ou responsáveis no momento em que esperavam o atendimento para a inscrição/marcação dos exames.

Aos candidatos e pais/mães/responsáveis que aceitaram participar da investigação foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Logo em seguida, foram realizadas, em separado, as entrevistas, na sala da Coordenação Pedagógica da CPA. O tempo de duração de cada entrevista durou cerca de vinte minutos. A coleta de dados teve início no mês de maio de 2019 e a finalização ocorreu em dezembro do mesmo ano.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Em relação à análise dos dados, todas as entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas. A partir das respostas encontradas foram estabelecidas categorias, com base na Técnica de Análise de Conteúdo, e calculadas as percentagens de respostas obtidas em cada categoria. Para Silva e Fossá (2015), esta é uma técnica que fará a análise do que foi dito nas entrevistas ou observado

pelo pesquisador(a). Nela, busca-se a análise do material colhido para classificá-lo em temas ou categorias que auxiliem na compreensão das falas do(a) entrevistado(a). Ainda para os autores “o caminho percorrido por esta técnica, ao longo dos anos, transcorre por diferentes fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2).

Em relação ao percurso da trajetória da análise, Silva e Fossá (2015) destacam que o

[...] conjunto de técnicas de análise de comunicações, ao longo dos anos, sofreu reformulações desde os primeiros preceitos até os dias atuais, com uma análise mais contemporânea, influenciada pelo uso do computador. Hoje em dia, existem alguns softwares que auxiliam, principalmente, nos processos de organização do material e codificação dos dados (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 5).

Cabe destacar que a análise, nesta pesquisa, embasou-se em literaturas que abordam a educação de jovens e adultos, o processo de escolarização para os(as) adolescentes, a família e o trabalho. Assim como, os dados obtidos foram discutidos com base na abordagem escolhida para este estudo, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos. Como tópicos, constam: (a) o contexto de coleta de dados: a Comissão Permanente de Avaliação do Colégio Estadual da Bahia (Central); (b) dados de identificação; (c) adolescência e escolhas de cursos e de profissões; (d) concepções e perspectivas sobre escolarização; (e) concepções e perspectivas sobre o trabalho; (f) concepções e perspectivas sobre a família; (g) discussão geral à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

4.1 O CONTEXTO DE COLETA DE DADOS: A COMISSÃO PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA (CENTRAL)

A Comissão Permanente de Avaliação do Colégio Estadual da Bahia – CENTRAL, iniciou as suas atividades no ano de 2019, com os exames sendo aplicados a partir do mês de março, devido à extinção do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto, situado nos Barris (Salvador/Bahia).

A transição foi organizada pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia – SEC, nos meses de janeiro e fevereiro do referido ano. No espaço da Unidade Escolar foi cedido o Pavilhão Moura Bastos para que as nossas atividades fossem colocadas em prática. E estas, só começaram a funcionar a partir do mês de março do referido ano, quando a equipe composta por dezoito professores, uma coordenadora, e duas funcionárias terceirizadas estruturaram o espaço para atender ao público. Logo em seguida, foi suspenso o contrato de uma das funcionárias, e as suas atribuições foram distribuídas entre os professores e a coordenadora.

A demanda por esta Comissão tem aumentado consideravelmente (a cada mês atende-se por volta de mil pessoas nos três turnos de funcionamento, prestando os serviços de orientação e realização das provas – estes dados são obtidos por meio dos Mapas Sínteses enviados mensalmente a CJA). A elevada demanda decorre da sua localização, o Colégio está situado no centro da capital Baiana, com acesso por meio de várias linhas de ônibus e do metrô, e da experiência da equipe de professores e da coordenação no que se refere ao acolhimento, informações sobre as possibilidades na EJA, e a Certificação por meio dos Exames.

Neste contexto, recebemos sujeitos que representam todas as camadas sociais que buscam regularizar a sua vida escolar ou certificar-se, incluindo aqueles que fazem uso das Liminares, e que representam as camadas mais abastadas da sociedade. É um trabalho de relevância social, principalmente para as pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar regularmente uma escola e necessitam concluir os seus estudos para ingressar no mercado de trabalho, fazer um curso de graduação ou concursos, ou até mesmo, permanecer na atividade remunerada que está exercendo.

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu durante o ano de 2019, nos turnos matutino e vespertino, da referida Unidade Escolar, no momento de

inscrição e/ou marcação de provas em que o(a) adolescente e o seu familiar se dispuseram a participar da entrevista.

4.2 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

A seguir, constam os dados de identificação dos 30 adolescentes¹ entrevistados. As idades variaram de 15 a 20 anos, conforme os critérios de inclusão pré-estabelecidos, e foram assim distribuídas: 15 anos (10,0%), 16 anos (16,7%), 17 anos (16,7%), 18 anos (16,7%), 19 anos (13,3%) e 20 anos (26,6%). Quanto ao gênero, houve uma maior porcentagem de adolescentes masculinos (63,4%) do que femininos (33,3%) e apenas um participante se identificou como transgênero (3,3%). Quanto à escolaridade, 63,4% cursaram o Ensino Médio incompleto, 23,3% cursaram o Ensino Fundamental completo e 13,3% o Ensino Fundamental incompleto.

Com base nos dados apresentados, percebe-se que a maioria é do sexo masculino e não concluiu o ensino fundamental ou o ensino médio. Nas classes populares, esses dados apontam para a realidade da escola pública, pois estes jovens deixam de frequentar regularmente a sala de aula em maior proporção do que as jovens da mesma faixa etária. Os motivos para eles são diversos, mas a procura por emprego é a que mais se destaca, visto que existe a possibilidade de independência financeira e de colaborar com a renda familiar.

De acordo com Ferreira e Rodrigues (2016), ao longo da história da educação brasileira, verifica-se alto índice de analfabetismo da população; a alfabetização tardia; a evasão escolar e a falta de acesso ao processo de escolarização para parte significativa da população do País. Fatos que devem ser repensados em sua relação com a diversidade do povo brasileiro, de modo a se efetivar a garantia do processo de ensino e aprendizagem a todos os cidadãos.

Já nas camadas mais abastadas da população, pode-se levantar a hipótese de que haja uma maior expectativa profissional com relação aos adolescentes, pois, tradicionalmente, concluem os seus estudos em faixa etária

¹ Aos adolescentes foram atribuídos os códigos de um a 30 antecedidos por AF (adolescentes femininas), AM (adolescentes masculinos) e AT (adolescente transgênero), assim, por exemplo, AF1 é uma adolescente feminina de código 1 e AM2 é um adolescente masculino de código 2. Tais códigos serão utilizados principalmente quando forem apresentados trechos de falas dos participantes.

relacionada à série e buscam um curso de graduação antes de ingressar no mercado de trabalho.

Para Rocha (2008), apesar da concepção da sociedade e de acordo com a LDBEN/1996, de que aos 18 anos o jovem já tenha tido tempo de concluir os seus estudos, as evidências de que se dispõem revelam um enorme contingente de jovens de 18 anos ou mais, sem a escolaridade básica, além de um grupo significativo daqueles que, apesar da escolaridade básica inconclusa, já não frequentam a sala de aula regular. Ainda para a autora, o baixo nível de escolaridade não é, portanto, um fenômeno restrito a indivíduos nas faixas etárias mais elevadas, mas um problema sério para um importante contingente jovem, que tende a ser excluído do mercado laboral, já que este exige como escolaridade mínima, o ensino médio para ingressar na vida produtiva.

A alta proporção de jovens que chegam aos 18 anos sem ter completado o ensino fundamental I e II está associada à repetência, à falta de esperança e ao abandono precoce da escola. Os percentuais dos que não completaram o ensino fundamental declinam até os 21 anos, elevando-se fortemente a partir dessa idade. (ROCHA, 2008).

As classes socioeconômicas dos adolescentes constam na tabela a seguir. Nesta classificação foram utilizados os critérios do IBGE (2010), nos quais se considera: (a) Classe A: quem recebe mais de 15 salários mínimos; (b) Classe B: quem recebe mais de cinco a 15 salários mínimos; (c) Classe C: quem recebe mais de três a cinco salários mínimos; (d) Classe D: quem recebe mais de um a três salários mínimos; (e) Classe E: quem recebe até um salário mínimo. No presente estudo foi considerada a renda familiar do adolescente.

Tabela 1 – Classes socioeconômicas dos adolescentes que buscam exames de certificação. Salvador (BA), 2019

| CLASSES SOCIOECONÔMICAS | Adolescentes (%) | Códigos dos adolescentes de cada classe socioeconômica |
|--------------------------------|-------------------------|---|
| Classe A | 10,0 | AT12 - AM18 - AF30 |
| Classe B | 33,3 | AF1 - AF5 - AM10 - AF11 - AM13 - AM21 - AM25 - AF27 - AM28 - AF29 |
| Classe C | 13,3 | AM6 - AM7 - AM9 - AF26 |
| Classe D | 26,7 | AM2 - AM4 - AM8 - AM14 - AM15 - AF22 - AM23 - AM24 |
| Classe E | 16,7 | AM3 - AM16 - AF17 - AM19 - AM20 |

| | | |
|-------|-------------|---|
| Total | 100% (n=30) | - |
|-------|-------------|---|

Constata-se que, dentre os adolescentes, 33,3% eram da Classe B, 26,7% da Classe D, 16,7% da Classe E, 13,3% da Classe C e 10,0% da Classe A.

A desigualdade social é um elemento marcante no cotidiano do povo brasileiro. É uma das características dos grandes centros urbanos, que são compostos por grupos sociais divergentes, cada um com seus interesses econômicos e políticos. Segundo Cruz (2014), a classe A, por ser mais abastada, tem a expectativa de que o(a) filho(a) curse o ensino superior, e este(a) procura os exames para regularizar a vida escolar ou obter a certificação por meio de liminar para ingressar na graduação. Em paralelo, a classe B, tem praticamente os mesmos objetivos da camada anterior, pois possuem equilíbrio econômico familiar.

De acordo com Castro e Tavares Junior (2016), os jovens que estão em condições sociais desfavoráveis, são os mais pobres, não brancos, cujos pais têm pouca escolarização, ou sequer tiveram oportunidades educacionais. O estudo, para um percentual relevante, não faz parte da cultura e da experiência familiar, assim, esses jovens nem sempre são cobrados por não darem continuidade à escolarização. Ainda para os autores, a concretização dos objetivos contemporâneos da sociedade e públicos da educação é limitada pelas barreiras impostas por suas origens sociais, aliadas às desigualdades de oportunidades da camada social a que pertencem.

De modo geral, a população pertencente às camadas economicamente inferior reconhece que o estudo possibilita melhores condições para o ingresso no mercado de trabalho e de vida para seus filhos. Inclusive, para estas classes (C, D e E), a expectativa de ver o(a) filho(a) na faculdade acontece se for desejo ou esforço do(a) mesmo(a), e este(a), só conseguirá frequentar um curso superior caso trabalhe e arque com os custos da mensalidade e/ou demais despesas, ou consiga financiamento na instituição. Para este(a) jovem é uma forma de ascender socialmente e possibilitar a si mesmo(a) e às suas famílias, condições de vida favoráveis quando concluírem a graduação.

Ainda para Cruz (2014), embora as diferenças persistam nas classes sociais, o(a) jovem é educado(a) para competir e buscar crescimento profissional;

para acreditar em suas capacidades e lutar pelo sucesso pessoal - inicialmente na escola e, posteriormente, no mercado de trabalho - e para valorizar a sua independência.

Tais participantes residem em diversos bairros de Salvador/BA e dois moram na cidade de Feira de Santana/BA. Separados por classe social dos adolescentes, os bairros em que residiam eram: (a) Classe A: Graça, Barra e Campo Limpo, este último localizado em Feira de Santana; (b) Classe B: Jardim Armação, Garcia, Alphaville, Brotas, Patamares, Campo Grande, Vila Laura, Pituba, Brotas e Campo Limpo, este último em Feira de Santana; (c) Classe C: Garcia, São Marcos, Vila Laura e Barra; (d) Classe D: Lagoa da Paixão, Ogunjá, Vilas de Abrantes, Mata Escura, Vida Nova, Caixa D'água, Águas Claras e São Gonçalo; (e) Classe E: Mata Escura, Ilha de São João, Santa Clara, Paripe e Liberdade.

A informação sobre com quem residem consta na tabela seguinte. As categorias de família são: (a) nuclear: aquela composta por pai, mãe e filho(s); (b) monoparental feminina: formada pela mãe e seu(s) filho(s); (c) Extensa: composta por avós, pais e filhos; (d) avós e neto: família em que além do casal de avós, também reside o neto; (e) residência unipessoal: aquele em que o participante reside sozinho.

Tabela 2 – Com quem residem os adolescentes que buscam exames de certificação. Salvador (BA), 2019

| CONFIGURAÇÃO DOMICILIAR | Adolescentes (%) | Códigos dos adolescentes |
|--------------------------------|-------------------------|---|
| Família nuclear | 60,0 | AF1 - AM2 - AM3 - AM4 - AF5 - AM6 - AM8 - AM9 - AM13 - AT12 - AM16 - AF17 - AM21 - AM24 - AM25 - AM28 - AF29 - AF30 |
| Família monoparental feminina | 30,0 | AM10 - AF11 - AM14 - AM15 - AM20 - AF22 - AM23 - AF26 - AF27 |
| Família Extensa | 03,4 | AM18 |
| Avós e neto | 03,3 | AM7 |
| Residência unipessoal | 03,3 | AM19 |
| Total | 100% (n=30) | - |

Observa-se um predomínio de residência com a família nuclear (60,0%), logo em seguida, aparece a família monoparental feminina (30,0%) e, em percentagens menores constam a família extensa (03,4%), a composta por avós e neto (03,3%) e a residência unipessoal (03,3%). Em relação aos dados obtidos na pesquisa sobre com quem o(a) jovem reside, a família nuclear aparece na maioria da vida dos participantes. A família, ao longo do tempo, vem passando por diversas transformações e, na contemporaneidade, apresenta diferentes configurações, ainda assim, o modelo formado por pai, mãe e filhos(as) prevalece na sociedade.

Para Ponciano e Féres-Carneiro (2003), no período em que as relações extensas faziam parte do convívio familiar, não havia poderes generalizados e externos que determinassem regras de condutas para o comportamento adotado no seu interior. A família confundia-se com a sociedade e a comunidade de pertença e o indivíduo perdia sua visibilidade em meio a estas relações, pois a vida no seu interior era regida pela hierarquia, e quando surgia alguma desavença entre os seus membros, esta era submetida ao rigor das leis do contexto ao qual estava inserida. Portanto, a indisciplina era equivalente à exclusão e à falta de proteção do grupo, levando o indivíduo à pobreza e, muitas vezes, à morte.

Ainda para as autoras, em um período anterior, havia uma concepção particular da família: a linhagem. A mesma, estendia a solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral, constituía-se como proteção na ausência do Estado e não levava em conta a coabitação e a intimidade no grupo. A camada social era fundamentada no patrimônio material, e pela herança familiar, mas com o passar do tempo, esta relação foi acabando e fez prevalecer o agrupamento formado pelo pai, mãe e filhos, criando o modelo nuclear de família.

Para Dessen (2010), as opções de convivência familiar passaram, nessa década, a ser cada vez mais frequentes, em um cenário social marcado por reformulações constantes de projetos, vontades e aspirações individuais. As novas configurações familiares são reflexo dos novos valores, crenças e práticas sociais assumidos pelos seus membros, e resultantes tanto do aumento de divórcios quanto de recasamentos. Embora esses modelos estejam presentes cada vez mais em nossa sociedade, a família nuclear ainda é dominante em vários países, incluindo os do norte europeu, os Estados Unidos e o Canadá.

Para Santos e Aruth (2015), a família é uma organização que não é exclusiva dos seres humanos, pois, também, é encontrada em outras espécies animais. A diferença entre estes dois grupos é a forma como as famílias são organizadas, porém, é inegável que a família, mais precisamente a família nuclear é uma instituição universal, que independe da cultura ou sociedade, ela se impõe como mantenedora de funções: sexuais, reprodutivas, econômicas e educativas, que formam a base para a sobrevivência do indivíduo em qualquer sociedade.

Como informado anteriormente, além do(a) adolescente, foi entrevistado um familiar responsável² que o(a) acompanhou na busca pelos exames de certificação. Com relação aos 30 pais, mães ou responsáveis pelos adolescentes, a seguir, consta o parentesco de cada um deles com os adolescentes.

Tabela 3 – Parentesco dos responsáveis com relação aos adolescentes que buscam exames de certificação. Salvador (BA), 2019

| PARENTESCO | Responsáveis (%) |
|------------|------------------|
| Mãe | 56,7 |
| Pai | 20,0 |
| Tio | 06,7 |
| Irmã | 06,7 |
| Avô | 03,3 |
| Tia | 03,3 |
| Irmão | 03,3 |
| Total | 100% (n=30) |

Constata-se que a mãe (56,7%) e, na sequência, o pai (20,0%) são os familiares que mais acompanharam os adolescentes que buscam os exames de certificação. Outros familiares foram: o tio (6,7%), a irmã (6,7%), o avô (3,3%), a tia (3,3%) e o irmão (3,3%). É interessante constatar que nas classes mais abastadas (A e B), quem levou o(a) adolescente na busca dos referidos exames foram a mãe ou o pai, com exceção de um adolescente que foi acompanhado pela tia. Por outro lado, os tios (do sexo masculino) acompanharam sobrinhos da classe E, as irmãs e o irmão acompanharam entrevistados das classes D e E, e o avô acompanhou o neto da classe C. Também vale ressaltar que, dentre os acompanhantes dos adolescentes, 66,7% eram do sexo feminino, o que parece

² Aos responsáveis pelos adolescentes foram atribuídos os códigos de um a 30 (correspondendo ao número do adolescente familiar) antecedidos do parentesco. Por exemplo, "Mãe1" corresponde ao familiar da AF1 (adolescente feminina 1).

expressar o aspecto de o cuidado e a educação ficar mais a cargo das mulheres. É bom frisar, ainda, que um pai, os tios e a tia não residem com os adolescentes.

Em relação aos familiares presentes no momento da inscrição/marcação das provas do(a) adolescente, a figura da mãe aparece em maior percentual para acompanhar e buscar informações sobre os exames para o(a) jovem. Segundo Avena e Rabinovich (2016), para compreender a família contemporânea, necessário se faz entender os vínculos e noções relacionadas a ela: conjugalidade, parentalidade, paternidade, maternidade e fraternidade. É necessário reconhecê-las para que a complexidade do objeto família em suas dimensões e dificuldades sejam abordadas sempre que surgirem.

Ao longo da história, o papel da mulher na família vem passando por várias mudanças. De submissa ao patriarcado, ao ingresso no mercado de trabalho, foram muitos os caminhos para conquistar a sua independência laboral e financeira. Para Fontoura (2014), as transformações do gênero nas últimas décadas, perpassam pela educação e cuidado com os filhos, pelos hábitos alimentares, por mudanças profissionais e de diálogos mais abertos, na socialização com as pessoas, dentre outras. Ainda assim, são educadas para serem o sustentáculo de suas famílias, atuando como esposas e mães.

De acordo com a referida autora, é cobrado a ela o exercício de diversos papéis além de mãe: esposa, dona de casa, profissional, filha, irmã e outros tantos. Como mãe, cabe à mulher exercer o seu papel ao cumprir um projeto de vida para a família e possibilitar, aos seus filhos, melhores condições de vida. Diante da tabela em questão, percebe-se a sua presença, revelando que as mães, em sua maioria, estão sempre ao lado dos filhos para apoiá-los e orientá-los independente do contexto econômico familiar.

Segundo Cruz (2014), a presença das mães na vida dos seus filhos se constitui em alicerce para que estes possam construir uma vida melhor, que favoreça a sua independência social e financeira. Ainda, “[...] como a maior responsabilidade pela criação dos filhos ainda é da mãe, cabe a ela estipular e cobrar regras [...]”. (MOREIRA; BIASOLI-ALVES, 2006, p.17).

A presença do pai aparece em (20,0%) dos familiares que deram suporte ao(a) adolescente na busca pelos exames. Para Bossardi e Vieira (2015), na contemporaneidade, as transformações no contexto familiar apontam que o envolvimento paterno vem crescendo em relação à participação nos cuidados com

os(as) filhos(as), assim como, com a sua escolarização. Este comportamento varia de acordo com o contexto familiar, e gera mudanças nas suas relações com pais mais proativos e participativos.

As idades dos pais, mães ou responsáveis variou de 18 a 76 anos. As faixas etárias constam na tabela que segue.

Tabela 4 – Faixa etária dos pais/mães ou responsáveis pelos adolescentes que buscam exames de certificação. Salvador (BA), 2019

| Faixa Etária (em anos) | Responsáveis (%) |
|-------------------------------|-------------------------|
| Menos de 20 anos | 03,3 |
| 20 a 24 | 03,3 |
| 25 a 29 | - |
| 30 a 34 | - |
| 35 a 39 | - |
| 40 a 44 | 20,0 |
| 45 a 49 | 20,0 |
| 50 a 54 | 30,1 |
| 55 a 59 | 06,7 |
| 60 a 64 | 06,7 |
| 65 a 69 | 03,3 |
| 70 a 74 | 03,3 |
| 75 a 79 | 03,3 |
| Total | 100% (n=30) |

A concentração maior foi nas faixas etárias de 50 a 54 anos (30,1%), e nas de 40 a 44 anos (20,0%) e de 45 a 49 anos (20,0%). Nas faixas etárias menores encontravam-se os irmãos e na maior, o avô.

A escolaridade dos responsáveis encontra-se exposta a seguir.

Tabela 5 – Nível de escolaridade dos pais/mães ou responsáveis pelos adolescentes que buscam exames de certificação. Salvador (BA), 2019

| Nível de escolaridade | Responsáveis (%) |
|-------------------------------|-------------------------|
| Nenhum | 03,3 |
| Ensino Fundamental incompleto | 16,7 |
| Ensino Fundamental completo | 10,0 |
| Ensino Médio incompleto | - |
| Ensino Médio completo | 16,7 |
| Ensino Superior incompleto | 06,7 |
| Ensino Superior completo | 40,0 |
| Pós-graduação | 06,7 |
| Total | 100% (n=30) |

O nível de escolaridade variou de nenhum a pós-graduação. Houve uma maior concentração em Ensino Superior completo (40,0%). É importante destacar que os responsáveis por adolescentes que são de nível socioeconômico maior, têm um nível de escolaridade também maior: (a) classe A: responsáveis com pós-graduação e superior completo; (b) classe B: pós-graduação, ensino superior completo e um caso de ensino médio completo; (c) classe C: ensino superior completo e incompleto, ensino médio completo; (d) classe D: ensino médio completo, ensino fundamental completo e incompleto; (e) classe E: ensino fundamental completo e nenhuma escolaridade. Cabe, ainda, ressaltar, que mesmo os sobrinhos sendo de nível socioeconômico E, os dois tios do sexo masculino não residiam com os sobrinhos e tinham um nível maior do que estes (um da classe C, que tinha nível superior de escolaridade, e o outro da D, com ensino médio completo).

Para Anazawa *et al.* (2016), os fatores ambientais que compõem a vida das crianças desde o seu início têm elevada importância e impactam no seu desenvolvimento, inclusive, em períodos posteriores ao seu crescimento. Entre estes fatores, estão as características socioeconômicas da família representadas por: escolaridade, condição de trabalho dos pais e a renda familiar. Ainda de acordo com os autores, a escolaridade dos pais pode intervir na decisão de aquisições de habilidades dos filhos, por meio do acesso a informações sobre saúde e cuidados, mediante fatores genéticos ou de diferentes níveis de expectativas em relação ao seu futuro.

Os pais que possuem nível superior têm a expectativa de que seus filhos também alcancem o mesmo nível de escolarização deles e, desta forma, adotam práticas diferentes, em relação aos pais de camadas populares. Estes, de acordo com Cruz (2014), ainda que, sem condições de oferecer boa escolarização para seus filhos e acesso a outros bens de consumo e oportunidades, têm a expectativa de que estes tenham uma vida diferente das suas por meio do acesso aos exames de certificação.

Para a autora, essa diversidade do nível de escolarização dos familiares do(a) adolescente aponta, ainda, para a importância dos exames para as famílias nos mais variados contextos socioeconômicos. Demanda de uma sociedade que a cada dia estabelece os estudos como primordial para o ingresso no mercado de trabalho ou para quem objetiva somente a entrada na graduação.

4.3 ADOLESCÊNCIA E ESCOLHAS DE CURSOS E DE PROFISSÕES

A seguir, constam as concepções sobre adolescência apresentadas pelos participantes.

Tabela 6 – Concepções de adolescência apresentadas pelos adolescentes que buscam exames de certificação e seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Concepções de adolescência | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|--|------------------|-----------------------|-------------|
| Fase com projetos de vida e descobertas | 50,0 | 36,8 | 43,4 |
| Transição da infância para a adultez | 30,0 | 23,3 | 26,7 |
| Fase confusa e difícil | 06,7 | 33,3 | 20,0 |
| Fase com poucas responsabilidades | 06,7 | 3,3 | 05,0 |
| Fase com pouco contato humano e muito uso de tecnologias | - | 3,3 | 01,6 |
| Não sabe | 06,6 | - | 03,3 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

A partir das respostas encontradas, as categorias que mais se destacaram para os adolescentes foram: fase com projetos de vida e descobertas (50% dos casos) e transição da infância para a adultez (30,0%). Já os pais/responsáveis ressaltaram: fase com projetos de vida e descobertas (36,8% dos casos), fase confusa e difícil (33,3%) e transição da infância para a adultez (23,3%).

A categoria “Fase com projetos de vida e descobertas” pode ser assim ilustrada: “Em minha opinião, ser adolescente é estar em fase da vida de muitos sonhos, muitas ideias, e também, projeção de muitas realizações. Também, uma fase de algumas incertezas, o que para mim é bastante natural” (Mãe5, classe B); “A adolescência é uma fase cheia de descobertas, de descobrimentos, de entender quem nós queremos ser no mundo e também qual é a nossa posição, nosso lugar na sociedade e como a gente pode contribuir de forma positiva ou não para melhorar o lugar em que vivemos. Acho que é uma fase de transição muito forte” (AF5, classe B); “É uma fase que a pessoa está se descobrindo” (AM24, classe D); “É o momento que estamos nos descobrindo, conhecendo coisas

novas, amadurecendo, entendendo como o mundo funciona, se preparando para a fase adulta e nosso futuro” (AM25, classe B).

Algumas falas sobre a categoria “Transição da infância para a adultez” são: “É quando uma pessoa fica mais velha, não é mais criança e nem adulto, um pré-adulto” (AM3, classe E); “A adolescência é um passo para a vida, que vai passar a assumir a responsabilidade, virar adulto” (AM6, classe C); “É uma fase de transição para a fase adulta” (Mãe 12, classe A).

Seguem exemplos sobre “Fase confusa e difícil” são: “Olha, professora, em minha opinião, eu vejo com muita preocupação essa fase aí. É uma fase difícil. Ele quando tinha por volta de 12, 13, 14 anos, me deu muito trabalho, até porque, pelo lugar que a gente vive. A adolescência pra mim é preocupação” (Pai2, classe D); “Ser adolescente é a fase mais complicada do ser humano e com mais dificuldade dos pais, avós e quem os cria, tem responsabilidade para criar e educar. É complicado e difícil de entender o adolescente” (Avô7, classe C).

Já a categoria “Fase com poucas responsabilidades” pode ser assim exemplificada: “É curtir a vida e curtir a juventude” (AM18, classe A).

De acordo com Mota e Rocha (2012), nas últimas décadas, a passagem da adolescência para a fase adulta ganha relevância nos estudos e pesquisas da comunidade científica. É um período que reflete o caminho para aquisição da independência e a consolidação da autonomia, assim como, apresenta a necessidade de um processo de (re)estruturação interior contido ao longo de todo o ciclo de crescimento pessoal do indivíduo, mas que na adolescência passa pela imposição de constantes conflitos de identidade, pela individualidade perante à família, ao grupo de pares e, em seguida, na relação sob a perspectiva do outro, e, principalmente, por meio das relações amorosas. Para os jovens, estes questionamentos de identidade exigem uma tomada de decisão a fim de que o ingresso na vida adulta seja realizado de maneira gradativa e adaptativa.

Para Kublikowki (2018), com a pós-modernidade, os valores e as tradições passam a ser relativos e conduzem a estilos de vidas plurais na contemporaneidade. O jovem passa a ter imagens que lhes oferecem escolhas negativas na sociedade, que o deixam mais vulnerável, já que estas podem induzir escolhas de risco e, quando estas se associam à questões ligadas às desigualdades sociais no contexto brasileiro, que impedem o acesso a bens sociais básicos: educação, saúde e moradia, criam-se fatores de vulnerabilidade,

que se ampliam ao ser considerado o sexo, a idade, a raça e o local de moradia. Neste contexto, a juventude apresenta identidades diversas de acordo com os diferentes perfis socioculturais ao seu pertencimento.

Ainda de acordo com a autora, a transição entre a adolescência e a vida adulta é envolvida por novos contornos familiares, nos quais as tradições passam a ter um afrouxamento em decorrência das possibilidades de construção de vida, com repressões, mas que necessitam de um olhar mais ampliado sobre este momento que se estende até a terceira década de vida de um indivíduo ou precocemente, de acordo com a camada social a que pertence.

Em relação ao projeto de vida do(a) adolescente, este já começa a ser construído na infância por meio de determinadas brincadeiras, como se fosse um preparo para atingir a vida adulta. Para Nascimento (2006), este plano para o futuro caminha junto com a edificação da identidade de cada um(a), e torna-se evidente na adolescência em decorrência às novas questões que envolvem fatores biológicos, psicológicos e sociais, que vão se modificando de acordo com a história de vida de cada um(a) e de suas relações em grupos.

Estes projetos de vida vão se ampliando na medida em que o indivíduo vai crescendo e se articulando em suas relações com a família, os pares e os grupos. Coadunando com as realizações que o adolescente deseja para si, Nascimento (2006) aponta: profissão, vínculo empregatício, matrimônio, ter filhos, acesso a bens de consumo, entre outros. Segundo o autor, “essas condutas permitem a tomada de posição, organização e metas desse grupo para alcançar um modo ou condição de vida”. (p. 6-7).

Para Cruz (2014), a educação dada aos filhos a partir do século XXI, permitiu maior liberdade de expressão a estes. Os pais e mães de camadas abastadas optaram por buscar profissionais como psicólogos, pedagogos, entre outros, para resolverem dúvidas e oferecerem orientações de como educar e lidar com todas estas questões. Já nas camadas populares, a procura é por profissionais que compõem o contexto escolar: coordenador(a) pedagógico(a), professor(a), gestor(a), que buscam orientar em relação a estas indagações do(a) adolescente, com a participação da família.

A seguir, constam os aspectos agradáveis da adolescência, segundo os participantes.

Tabela 7 – Aspectos agradáveis da adolescência na perspectiva dos adolescentes que buscam exames de certificação e de seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Aspectos agradáveis da adolescência | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|--|-------------------------|------------------------------|--------------------|
| Descobrir/aprender coisas novas | 50,0 | 10,0 | 30,0 |
| Conviver com familiares e amigos | 06,7 | 43,5 | 25,1 |
| Ter momentos de lazer | 06,7 | 06,7 | 06,7 |
| Ser obediente | - | 13,3 | 06,7 |
| Dar mais importância aos estudos | 10,0 | 03,3 | 06,7 |
| Sonhar com a construção de um mundo melhor | - | 13,3 | 06,7 |
| Ter mais autonomia do que na infância | 10,0 | - | 05,0 |
| Contar com a ajuda dos pais | 03,3 | 03,3 | 03,3 |
| Tudo | 03,3 | 03,3 | 03,3 |
| Nada | 03,3 | 03,3 | 03,3 |
| Ter experiência religiosa | 03,3 | - | 01,6 |
| Não sabe | 03,2 | - | 01,6 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

Com base nas respostas encontradas sobre os aspectos agradáveis da adolescência, as categorias que mais se destacaram para os participantes adolescentes foram: descobrir/aprender coisas novas (50,0% dos casos), dar mais importância aos estudos (10,0%) e ter mais autonomia do que na infância (10,0%). Por sua vez, os pais/responsáveis ressaltaram: conviver com familiares e amigos (43,5%), ser obediente (13,3%) e sonhar com a construção de um mundo melhor (13,3%).

Alguns exemplos de falas relativas à categoria “Descobrir/aprender coisas novas” são: “Que eu posso me permitir experimentar coisas novas” (AT12, classe A); “O aprendizado de muitas coisas” (AM16, classe E); “Todas as experiências, coisas que estou aprendendo e de descobertas” (AM25, classe B); “Acho que o que tem sido mais agradável na fase da adolescência são as novas descobertas, as nossas novas experiências, amizades e aprendizado” (AF30, classe A).

A categoria “Conviver com familiares e com amigos” pode ser assim exemplificada: “Conviver com ele (filho) é muito bom e são poucos os problemas” (Mãe28, classe B); “A criação de vínculos” (AM28, classe B).

Por sua vez, a categoria “Dar mais importância aos estudos” pode ser assim ilustrada: “Fazer cursos que estou também fazendo no bairro” (AM14, classe D).

Já a categoria “Ser obediente” é ilustrada assim: “A obediência que ele tem mantido diante dos conselhos que tenho passado” (Mãe15, classe D); “Tenho três filhos ótimos: obedientes, bons meninos e respeitam a família. Tudo bom” (Mãe16, classe E);

Um exemplo da categoria “Ter mais autonomia do que na infância” é o que segue: “Pra mim essa fase tem sido agradável, porque começamos a sair mais, os nossos pais começam a dar mais liberdade, conhece mais coisas sem ficar com tantas restrições” (AF29, classe B).

Nesta fase, o(a) adolescente é convidado(a) a participar de forma dinâmica da construção do seu próprio projeto, e do seu plano de vida para o futuro. Para Silva *et al.* (2018), é um(a) intérprete que reage e interage, ou não, em diversas situações com a família e amigos, além de negociar e redefinir a sua realidade social. Nesse processo, edifica a sua personalidade, afetos, desejos, emoções e vontades, de maneira subjetiva e objetiva. Esta subjetividade é construída em situações históricas, culturais e sociais, nas quais este(a) jovem está inserido(a), e que determinam a individualidade de cada um, a sua forma de ser e pensar, de querer e realizar atividades novas para a sua vida.

De acordo com Zappe *et al.* (2013), além de caracterizar a adolescência como um período de dificuldades, conflitos e alterações de humor, é necessário, igualmente, enfatizar a necessidade de considerar este tempo como de intensa exploração e descoberta de múltiplas oportunidades para ele(a), seu desenvolvimento e relações de modo geral.

Os pais e as mães possuem determinados valores que querem ver desenvolvidos em seus filhos. Esses valores embasam suas metas educativas. Para verem estas realizadas nos filhos, eles utilizam determinadas práticas (ou estratégias) de socialização, as quais compõem seu estilo educativo. Portanto, na maioria das vezes, a maneira como os pais e mães agem com os filhos não é simplesmente improvisada (BEM; WAGNER, 2006, p. 65-66).

Na sociedade, assim como na família, esta fase não é vivida da mesma maneira por todos os jovens, pois, além de ser um período evolutivo que se torna

intermediário entre a infância e a maturidade da adultez, será influenciada pelo contexto ao qual o(a) adolescente está inserido(a). Para Barbosa e Wagner (2015), as mudanças corporais, os desejos e a relação com os pais e amigos são acentuadas no processo de desenvolvimento desses jovens e se traduzem na autonomia para o seu crescimento como indivíduo.

Essa autonomia, para as autoras, é uma habilidade que aparece na adolescência como forma de desenvolvimento e perspectiva de vida na sociedade, na transição para a vida adulta. Ou seja, dar direção a própria vida, traçar metas, ter capacidade e condições de administrar suas ações, que permitem um crescimento saudável, bom desempenho escolar, autoestima elevada e bem estar, além de legitimar e obedecer a autoridade parental, ainda que essa relação não seja sempre fácil, principalmente, nos dias atuais.

Os autores citados nesta discussão revelam que o(a) adolescente busca, em suas subjetividades, construir relações para edificar os seus projetos de vida, na medida em que descobre e aprende por meio das situações que lhes são apresentadas. A autonomia permite que a entrada no mundo adulto possibilite maiores conquistas na família e na sociedade e a possibilidade de aprender novos conhecimentos.

Na sequência, constam os aspectos desagradáveis da adolescência, segundo os participantes.

Tabela 8 – Aspectos desagradáveis da adolescência na perspectiva dos adolescentes que buscam exames de certificação e de seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Aspectos desagradáveis da adolescência | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|--|-------------------------|------------------------------|------------------|
| A rebeldia/desobediência | - | 40,0 | 20,0 |
| Aumento de responsabilidades/pressões | 33,4 | - | 16,7 |
| Dificuldades na escolarização/uso abusivo de jogos eletrônicos e redes sociais | 10,0 | 20,0 | 15,0 |
| Nada | 13,3 | 16,7 | 15,0 |
| Instabilidade emocional | 06,7 | 13,3 | 10,0 |
| Aprender/fazer coisas ruins | 06,7 | 03,3 | 05,0 |
| Entrar em contato com | 06,7 | - | 03,4 |

| | | | |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| aspectos negativos da sociedade | | | |
| Ser desrespeitado | 03,3 | 03,3 | 03,3 |
| Dificuldades socioeconômicas | 03,3 | 03,4 | 03,4 |
| Dependência dos pais | 06,7 | - | 03,4 |
| Controlar o peso | 03,3 | - | 01,6 |
| Tudo é desagradável | 03,3 | - | 01,6 |
| Pouca convivência com a família | 03,3 | - | 01,6 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

Sobre as respostas encontradas a respeito dos aspectos desagradáveis da adolescência, as categorias que mais se destacaram para os participantes adolescentes foram: aumento de responsabilidades/pressões (33,4% dos casos), nada desagrada (13,3%) e dificuldades na escolarização/uso abusivo de jogos eletrônicos e redes sociais (10,0%). Por sua vez, os pais/responsáveis ressaltaram: a rebeldia/desobediência (40,0%) e dificuldades na escolarização/uso abusivo de jogos eletrônicos e redes sociais (20,0%).

Algumas falas sobre a categoria “Rebeldia/desobediência” são: “A desobediência. Sempre acham que sabem mais e não querem ouvir os mais velhos, que explique” (Mãe11, classe B); “Às vezes um pouco de rebeldia, que eu acho que atinge outras famílias, essa coisa de quererem por estarem tão perto da maior idade e ainda não podermos deixar” (Mãe18, classe A); “Quando os adolescentes são rebeldes, irreverentes e acham que na vida é tudo para brincar. Tem que ter responsabilidade” (Tio20, classe E); “É impulsivo, a teimosia e às vezes só ele tem razão. São muito donos da razão e uma autossuficiência que incomoda um pouco” (Mãe21, classe B).

O “Aumento de responsabilidades/pressões” é assim exemplificado: “A pressão familiar e da sociedade. A pressão em escolher a nossa carreira, escola, curso e ENEM” (AM25, classe B); “A grande cobrança nos estudos” (AM28, classe B).

Sobre a categoria “Dificuldades na escolarização/uso abusivo de jogos eletrônicos e redes sociais”, as falas seguintes são ilustrativas: “O que me deixa triste é essa parte dos estudos, que ele não gosta muito de estudar e me preocupa muito. [...] O problema dele de querer viver em cima do computador e celular, trocando o dia pela noite, sem nenhuma responsabilidade na vida até o momento” (Avô7, classe C); “Ela (filha) não ter tido condições de seguir os estudos

corretamente” (Mãe8, classe D); “Um momento de muito estresse na escola, porque tem que estudar muito. Ficamos sem tempo para sair” (AM21, classe B); “É ver que às vezes eles não se interessam pelo estudo. Eu e a mãe deles reclamamos muito, olhem para a gente que não tivemos oportunidade de estudar. Só que hoje o governo proporciona o estudo e eles têm a oportunidade de irem para escola. A questão mais difícil é essa de não estudar e não quererem ir para escola” (Pai24, classe D); “Não ficar fazendo nada e não estudar” (AM14, classe D).

A “Instabilidade emocional” pode ser ilustrar assim: “Muito desagradável quando fico irritada, quando sinto dor de cabeça, que grito com minha mãe, quando perco o controle, brigo com os meus colegas que são falsos comigo. Não sei, muito difícil de explicar” (AF11, classe B); “Os altos e baixos, porque com a oscilação hormonal tem momentos de euforia e outros de profundo baixo astral” (Mãe13, classe B); “O mau humor que às vezes acontece. E muitas vezes isso ocorre por insegurança, medo de estar fazendo algo que não seja legal, bacana. Pela própria insegurança das escolhas futuras, às vezes ficam emburrados pensando se vai dar certo e isso acaba fazendo com que eles fiquem meio acabrunhados, isso é desinteressante e desagradável pelo menos para mim” (Tia25, classe B). A categoria “Ser desrespeitado” pode ser assim exemplificada: “As pessoas não tratam o adolescente com respeito” (AM3, classe E).

Sobre a categoria “Tudo é desagradável” tem-se a seguinte fala: “Praticamente tudo, a única coisa boa que tenho é casa e comida. De resto tudo é uma “merda” (AM7, classe C).

A adolescência é um período que marca o desenvolvimento humano, uma vez que se constitui em transição para o mundo adulto, e que traz para o jovem uma demanda de responsabilidades e pressões como metas para o seu futuro. De acordo com Bock (2007), o período da adolescência seria uma fase de reestruturar o “núcleo do eu”, quando as estruturas psíquicas/corporais, familiares e comunitárias passam por mudanças divergentes. Os lutos e as fragilidades psíquicas afloram nesta fase em que o(a) adolescente tende a buscar autonomia, liberdade, prazer e *status*, agindo de maneira compulsiva e às vezes, hostil. Para a autora, é uma fase da vida em que o adolescente começa a enfrentar o tempo como uma extensão expressiva e contraditória da identidade e o futuro é visto como um conjunto de possibilidades.

“O tempo é vivencial ou experimental, baseado em suas necessidades pessoais, com dificuldade para discriminar passado, presente e futuro, em ‘decidir’ ser adulto ou criança” (OLIVEIRA, 2017, p.3). Pois, o adolescente se vê em momentos que ora exigem dele um comportamento de adulto, e em outros, de uma criança, dessa forma, a negação constante do futuro passa a ser ambivalente: ao mesmo tempo em que resiste a ser considerado e tratado como criança, o adolescente evita movimentos mais substanciais de consolidação da identidade adulta (OLIVEIRA, 2017, p.3).

Em relação ao uso da *internet*, a autora evidencia que existe a impressão de escuta contínua e de amparo contra a solidão e o desamparo estabelecido em três falsas certezas: a de que podemos colocar nossa atenção no que quisermos; a de que seremos sempre ouvidos; e a de que nunca ficaremos sós. Isso leva as pessoas, especialmente os adolescentes, a dizerem que, para se comunicar, preferem escrever a falar (OLIVEIRA, 2017).

Para Terroso e Argimon (2016), a impulsividade é um traço comportamental transitório típico do(a) adolescente. Dessa forma, ele(a) possui menos habilidades em controlar o ânimo por algo que lhes desperta interesse, ficando mais vulnerável ao uso da internet, passando a desconhecer, em muitos casos, as consequências negativas das redes sociais e de jogos no ambiente. Ainda para os autores, o contato com atividades e emoções prazerosas advindas da *internet*, criam para o(a) jovem o distanciamento familiar, que em muitos casos fogem do controle dos pais e mães.

No processo de escolarização, o uso sem controle das redes sociais pode afastar o(a) adolescente das suas obrigações escolares. Dessa forma, é necessário que a escola e, principalmente, a família, promovam o diálogo, e estabeleçam critérios que apontem o uso incorreto da *internet* como um dos fatores que favorecem o baixo rendimento escolar. Trata-se de um período na vida do indivíduo que é marcado por diversas inquietações, que o faz comportar-se ora de maneira estabelecida pelos padrões da sociedade e da família, ora pelos seus próprios instintos.

Conforme os adolescentes, 70,0% deles já escolheram o curso que pretendem fazer após a realização dos Exames de Certificação (Serviço Social, Contabilidade, Letras, Engenharia, Artes, Enfermagem [2], Direito [5], Medicina [2], Medicina Veterinária [2], Ciência da Computação, Engenharia Mecânica,

Psicologia, Biomedicina, curso de formação de bombeiro), no entanto, 30,0% ainda não escolheram. Do mesmo modo, na perspectiva dos pais/responsáveis, 70,0% de seus adolescentes já escolheram o curso que pretendem fazer após a realização dos Exames de Certificação (Serviço Social, Contabilidade, Letras, Engenharia, Artes, Enfermagem [2], Direito [5], Medicina [2], Medicina Veterinária [2], Ciência da Computação, Psicologia, Biomedicina, Engenharia Mecânica, curso de formação de bombeiro), no entanto, 30,0% ainda não escolheram.

Nos casos em que a escolha de curso já havia sido feita, foi perguntado como foi o processo de escolha do referido curso. Sobre a razão pela qual escolheu, as respostas encontradas tanto pelos adolescentes quanto por seus pais/responsáveis foram: quer ajudar as pessoas/animais (Serviço Social, Medicina, Medicina Veterinária [2], Psicologia, Enfermagem), por ser comunicativo (Serviço Social), gosta muito de ler (Letras), gosta da área (Engenharia, Artes, Enfermagem, Direito [3], Ciência da Computação e Engenharia Mecânica), a escolha foi por eliminação (Direito), o adolescente acha uma área bonita (curso de formação de bombeiro), houve aprovação no vestibular (Direito), por influência da mãe que atua na área de saúde (Biomedicina) e por influência da família (Medicina).

A respeito do que ou de quem influenciou a escolha, as respostas obtidas foram: contato com profissionais da área (Serviço Social), o irmão que fez o mesmo curso (Contabilidade), o próprio adolescente, pois gosta da área (Letras, Artes, Direito, Medicina, Medicina Veterinária [2], Ciência da Computação, Psicologia e curso de formação de bombeiro), o próprio adolescente juntamente com a mãe (Engenharia, Enfermagem, Direito), o pai que atua na área (Direito), ver a atuação de advogado criminalista em novelas (Direito), a família juntamente com o adolescente (Direito, Engenharia Mecânica, Enfermagem, Medicina) e a mãe (Biomedicina).

A fala seguinte revela uma distância entre o desejo e a possibilidade com relação à realização de um curso universitário para a população de baixa renda: “Ela (filha) gostaria muito de fazer Letras, mas por causa das condições financeiras, vai ter que procurar outra área para poder trabalhar ao mesmo tempo” (Mãe8, classe D).

Por outro lado, a fala que segue expressa alguns limites e imposições familiares com relação à escolha profissional: “Minha mãe disse que era Direito ou

Medicina. Não gosto de Biologia (assim, o adolescente optou por Direito)” (AM13, classe B).

As dúvidas quanto à escolha profissional podem ser ilustradas pelas seguintes falas: “Ainda está meio confuso (referindo-se ao filho). Não sabe se quer fazer *design* gráfico ou ciência mecânica. Não sabe para onde vai, quer fazer gastronomia (risos). Ainda está na dúvida” (Mãe23, classe D); “Estou em dúvida” (AM23, classe D).

De acordo com os adolescentes, 73,3% deles já escolheram a profissão que pretendem exercer (assistente social, contabilista, ser empresário, editora e tradutora, engenheiro, artista, enfermeira [2], advogado [4], juiz, médico [2], veterinário [2], cientista da computação, psicólogo, biomédica, engenheiro mecânico e bombeiro), no entanto, 26,7% ainda não escolheram. Na mesma linha, na perspectiva dos pais/responsáveis, 73,3% de seus adolescentes já escolheram a profissão que pretendem exercer (assistente social, contabilista, empresário, editora e tradutora, engenheiro, artista, enfermeira [2], advogado [4], juiz, médico [2], veterinário [2], cientista da computação, psicólogo, biomédica, engenheiro mecânico, bombeiro), no entanto, 26,7% ainda não escolheram.

Nos casos em que a escolha de profissão já havia sido feita, foi perguntado como foi o processo de escolha da referida profissão. Quando indagados sobre a razão pela qual foi feita a escolha, os adolescentes e seus pais/responsáveis afirmaram: quer ajudar as pessoas/animais (assistente social, médico, veterinário [2], psicólogo, enfermeira), por ser comunicativo (assistente social), gosta de ler (editora e tradutora), gosta da área (engenheiro, artista, enfermeira, juiz, cientista da computação, advogado [2], engenheiro mecânico), por eliminação (advogado), o adolescente considera uma profissão bonita (bombeiro), passou no vestibular (quer ser advogado), por influência da mãe que atua na área de saúde (biomédica), por influência da família (médica). Sobre o que ou quem influenciou a escolha, as respostas dos participantes (adolescentes e pais/responsáveis) versaram sobre: contato com profissionais da área (assistente social), o irmão que é da mesma área (contabilista), o pai (empresário, advogado), o próprio adolescente (editora e tradutora, artista, juiz, médico, veterinário [2], cientista da computação, psicólogo, bombeiro), o adolescente e a mãe (engenheiro, enfermeira, advogado), ver a atuação de advogado criminalista em novelas (advogado), pessoas da família que atuam na área (advogado), a mãe

(biomédica) e o adolescente escolheu junto com a família (engenheiro mecânico, enfermeira, médica).

A escolha da profissão pelo adolescente é algo que acontece de forma acentuada em todas as camadas sociais, com ou sem a influência do pai, da mãe, do(a) irmão(ã) ou alguém que exerça influência sobre o mesmo. Dessa forma, Barreto e Aiello-Vaisberg (2007) afirmam que a cultura incide de forma diferente na individualidade e no grupo socioeconômico ao qual o jovem pertence, pois sabe-se que as oportunidades de escolhas nas camadas menos favorecidas são diminuídas em relação às do jovem pertencente às classes mais abastadas da sociedade. O(a) jovem pobre tem um enfrentamento social mais acentuado devido à falta de oportunidades que se apresentam no seu percurso de vida, que vão desde a constituição familiar, moradia, acesso à escolarização de qualidade até a escolha de uma atividade laboral para o seu futuro.

Nem por isso, a cobrança pela escolha de uma ocupação para o adolescente com condições econômicas favoráveis, de quem já se espera que opte por uma profissão, seja fácil, pois as pressões que a classe média sofre são muitas (BARRETO; AIELLO-VASBERG, 2007), já que costumam frequentar boas escolas; fazer cursos paralelos, geralmente de uma língua estrangeira; viagem por intercâmbio para outros países; contam com a ajuda de outros profissionais, que ajudam na sua orientação, em vários momentos da sua rotina (CRUZ, 2014).

Ao fazer um paralelo entre as escolhas de profissão para os jovens de camadas sociais diferentes, os autores afirmam que é importante compreender as especificidades de cada uma delas, pois sempre há uma possibilidade de opção concreta, que pode guiar este jovem por outras vias. O jovem das camadas populares, geralmente vivem em redes de ajuda e contam com o apoio de diversas pessoas, com as quais não possuem laços consanguíneos, além dos familiares. Vivem na diversidade, e em condições de desigualdade quando o assunto é, entre outros, a escolarização (BARRETO; AIELLO-VASBERG, 2007; CRUZ, 2014).

Escolher uma profissão é, praticamente, definir o futuro para o(a) adolescente, já que lhe trará um modelo de vida mais confortável, estabilidade econômica e *status* na sociedade. Para muitos das camadas populares, a profissão e a independência financeira estão vinculadas à colaboração com a renda familiar. Mas, para ambos os grupos, a escolha, definirá o seu futuro por

meio dos estudos, pois o objetivo é ascender socialmente e poder exercer uma profissão que atenda à demanda da família e de uma sociedade em movimento constante, que a cada dia exige mais conhecimento e atuação profissional qualificada. (CRUZ, 2014).

4.4 CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO

As concepções dos participantes sobre escola constam na tabela que segue.

Tabela 9 – Significado de escola na perspectiva dos adolescentes que buscam exames de certificação e de seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Concepções sobre escola | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|--|------------------|-----------------------|-------------|
| Local de aprendizagem e de convívio social | 83,4 | 90,0 | 86,7 |
| Prepara para a vida profissional | 13,3 | 10,0 | 11,7 |
| Perda de tempo | 03,3 | - | 01,6 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

Quanto ao significado de escola, a categoria que mais se destacou foi “Local de aprendizagem e de convívio social”, tanto para os adolescentes (83,4% dos casos), quanto para os pais/responsáveis (90,0%). Na sequência, apareceu a resposta “Prepara para a vida profissional”, com 13,3% dos adolescentes e 10,0% dos pais/responsáveis. A única categoria negativa foi “Perda de tempo” que apareceu em apenas 3,3% dos adolescentes.

A categoria “Local de aprendizagem e de convívio social” pode ser assim exemplificada: “Onde podemos descobrir novos amigos, crescer e onde estudamos” (AF1, classe B); “Escola é tudo. Quando eu estudava e tinha os meus amigos, cada um ajudava o outro, trocávamos provas para ajudar a estudar, estudávamos muito, o professor dava a aula e ficávamos prestando atenção. Era tudo de bom” (AF11, classe B).

Já a categoria “Prepara para a vida profissional” pode ser ilustrada com as seguintes falas: “Escola é tudo, porque sem escola não chegamos a nenhum lugar. Não consegue um bom emprego e nem uma boa faculdade” (Mãe14, classe D); “Aprendizado para o futuro. Sem escola você não tem nada, não tem trabalho,

não tem faculdade, não tem a sua casa. Sem Deus e sem escola você não é nada” (AM23, classe D).

A sociedade contemporânea é o retrato de grandes mudanças nos campos: da economia, da política, da cultura e da educação. Estas mudanças se tornam compreensíveis quando colocadas na perspectiva do contexto escolar, no qual as relações afetivas, o diálogo e a solidariedade são necessários cada vez mais para criar um ambiente propício para a aquisição do conhecimento baseada nas transformações vividas nestas últimas décadas.

Para Cruz (2014), a escola continua proporcionando a socialização do indivíduo e a sua inserção na sociedade. Ela representa uma parte da vida social da pessoa, em diferentes contextos econômicos, sendo uma experiência única para a grande maioria dos jovens, não comparável a nenhuma outra. Nesta perspectiva, Moraes (2011) afirma que a escola representa um microssistema social, ou seja, um contexto onde o desenvolvimento, a aprendizagem e a diversidade reúnem conhecimentos, atividades, regras e valores para o jovem desenvolver-se de forma global.

Para a maioria dos adolescentes entrevistados nesta pesquisa, a escola significa um local de aprendizagem e de convívio social. Moraes (2011) assegura que o contexto escolar oferece uma variedade de oportunidades e interações complexas por ser um espaço de diversidade, que envolve inúmeros alunos, em diferentes estágios de desenvolvimento humano. E, por ser um ambiente importante na vida do indivíduo, permite “desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (POLONIA, 2005, p. 5). Oferece, igualmente, atividades com grande sentido social, e a possibilidade de permitir a participação efetiva do jovem na sociedade, enquanto cidadão e personagem principal na construção da sua história de vida.

A influência da escola é inquestionável para a formação do indivíduo, indicando que o seu papel não é o de compensar as lacunas provenientes da educação recebida no ambiente familiar. A escola possui uma contribuição para o desenvolvimento do sujeito, porque lhe possibilita experimentar e ampliar seu repertório de aprendizagem. Ela compartilha funções sociais, políticas e educacionais na medida em que contribui e influencia na formação do cidadão (MORAES, 2011, p. 44).

Consta, a seguir, a importância atribuída pelos participantes ao fato de o adolescente estar matriculado numa escola.

Tabela 10 – Importância de os adolescentes estarem matriculados numa escola na perspectiva dos próprios adolescentes que buscam exames de certificação e de seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Importância de o adolescente estar matriculado numa escola | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|---|-------------------------|------------------------------|--------------------|
| Ter um estudo melhor, aprender | 63,4 | 30,0 | 46,7 |
| Conviver socialmente | 16,7 | 26,7 | 21,7 |
| Ascender socialmente | 13,3 | 23,3 | 18,3 |
| Crescer pessoalmente | - | 13,3 | 06,6 |
| Estar em um ambiente bom | - | 06,7 | 03,3 |
| Nenhuma importância | 03,3 | - | 01,7 |
| Não sabe a importância | 03,3 | - | 01,7 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

Para os adolescentes, houve um grande destaque para “Ter um estudo melhor, aprender” (63,4% dos casos). Por sua vez, embora esta também tenha sido a categoria mais apontada pelos responsáveis (30,0%), ainda chamam a atenção as categorias “Conviver socialmente” (26,7%) e “Ascender socialmente” (23,3%), havendo uma maior distribuição entre essas três respostas.

A categoria “Ter um estudo melhor, aprender” é ilustrada como segue: “É ótimo. Estudamos e aprendemos mais. Ficamos fixados para o mundo. Escola é para a gente aprender a viver a vida, a viver no nosso mundo” (AF11, classe B); “Tenho a oportunidade de estudar e aprender para melhorar o meu intelecto” (AT12, classe A).

Já a categoria “Conviver socialmente” é assim exemplificada: “É uma importância imensa, o convívio com os colegas, com os professores, aprende a lidar com a sociedade. Quando faltamos à escola, não temos muito convívio com as pessoas, não tem uma experiência familiar com todos” (AF8, classe D); “Extrema importância. Não podemos esquecer que a socialização dos adolescentes é importantíssima, ainda mais nos tempos de hoje em que eles se isolam em celulares, internet e vivem uma vida fictícia” (Mãe13, classe B); “Aprender a viver socialmente e comunicar-se melhor” (AM16, classe E).

A categoria “Ascender socialmente” pode ser ilustrada com as seguintes falas: “Crescer na vida. Com estudo já está difícil, sem estudo a gente não é nada” (AM2, classe D); “Pra conseguir chegar em algum lugar na vida” (AM15, classe D); “Muito importante. Isso vai ajudar ele (irmão) a ser alguém na vida” (Irmã17, classe E).

Sobre a categoria “Crescer pessoalmente”, é um exemplo: “Para que ele (filho) cresça como pessoa e ser humano” (Mãe, classe C).

A categoria “Estar em um ambiente bom” pode ser ilustrada como segue: “A importância é enorme, porque imagine esses meninos fora da sala de aula, nas ruas, ainda mais no local onde moramos, que é perigoso, imagine. Estaria envolvido com coisa que não presta. Então, tem que estar na sala de aula. É importante” (Pai2, classe D).

A escola é o espaço referencial que possibilita às crianças, os jovens e os adultos a encontrarem o crescimento pessoal por meio das relações (antagônicas ou não) vividas no seu interior, além da aquisição e troca de conhecimentos no convívio com colegas e professores. Dessa forma, para a maioria dos entrevistados, participar deste espaço significa aprender, conviver e ascender socialmente. Para Marques e Castanho (2011), a escola é um espaço que promove o crescimento dos indivíduos escolarizados em direção à sua inserção social e cultural, quando relacionados aos não escolarizados. Não significa que estes indivíduos escolarizados tenham mais capacidade intelectual que os demais, mas estão, teoricamente, mais instrumentalizados e capacitados para enfrentar as demandas que a sociedade em constantes mudanças requer.

Nesse contexto, para os autores, impedir a participação do indivíduo no processo de escolarização, assim como, da experiência escolar, significa promover o empobrecimento dele e a negação do seu acesso à cultura. (MARQUES; CASTANHO, 2011).

Sendo assim, Silva e Ferreira (2014) afirmam que a escola precisa ser vista como instituição social de grande relevância para a sociedade, pois além de ser a base para preparar o indivíduo intelectualmente, permite a sua inserção social, após a família, que se estabelece como o primeiro espaço socializador para os seus membros. Igualmente, constitui-se como ambiente no qual a cidadania é promovida; o pertencimento não é exclusivamente familiar, mas sim, compartilhado com outra comunidade maior, na qual não estão ligados por laços

consanguíneos ou de afinidade, mas para aprender a viver e conviver em comunidade, respeitando raça, cor, etnia, religião e cultura, dos que pertencem ao contexto.

A seguir, constam os motivos pelos quais os participantes buscaram os exames de certificação.

Tabela 11 – Motivos pelos quais os adolescentes e seus pais/responsáveis buscaram os exames de certificação. Salvador (BA), 2019

| Motivos para buscar os exames de certificação | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|---|------------------|-----------------------|-------------|
| Estar com defasagem idade/série escolar | 60,0 | 63,4 | 61,6 |
| Estar com dificuldades em disciplinas | 13,4 | 16,7 | 15,1 |
| Ter sido aprovado no vestibular | 06,7 | 10,0 | 08,4 |
| Poder trabalhar | 10,0 | 03,3 | 06,7 |
| Ter feito intercâmbio no exterior | 03,3 | 03,3 | 03,3 |
| Ter ficado doente | 03,3 | 03,3 | 03,3 |
| Para sair logo da escola | 03,3 | - | 01,6 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

A categoria “Estar em defasagem idade/série escolar” foi a que mais se destacou, tanto para os adolescentes (60,0% casos), quanto para os pais/responsáveis (63,4%). Alguns motivos positivos estiveram presentes nas falas, como retrata a categoria “Ter sido aprovado no vestibular” (apontada por 6,7% dos adolescentes e por 10,0% dos pais/responsáveis) e também “Ter feito intercâmbio no exterior”, com 3,3% dos adolescentes e a mesma proporção dos pais/responsáveis.

Exemplos da categoria “Estar com defasagem idade/série escolar” são: “É bom um histórico rapidinho. Ela vinha de uma escola muito familiar. Uma vez que passou para uma escola muito grande, 6º ano, o Salesiano e aí foi toda uma inadaptação, digamos assim. Começou repetidamente a perder o ano, mudamos de escola e, como já estava muito atrasada, optamos pelo supletivo para no próximo ano voltar para uma escola regular” (Mãe1, classe B); “Porque ele (filho) perdeu, brincou muito no período que deveria estar em sala de aula. Achou que não poderia mais estar na sala de aula com os meninos pequenos. Então, optou por isso aqui, que ele diz que é supletivo, não sei, aí eu trago, até porque estou muito preocupado, sabe? Apesar de já estar com essa idade, mas sou eu quem

trago para poder não fugir. Dizer que vem e não vem” (Pai2, classe D); “Ele (filho) estava meio atrasado e eu percebi a oportunidade de adiantar” (Mãe15, classe D).

A categoria “Ter sido aprovado no vestibular” pode ser ilustrada assim: “Ele (filho) passou no vestibular e achamos a oportunidade de entrar com esse mandado de segurança. Não que ele queira acelerar, mas como foi uma coisa que aconteceu e ele já esperava, então resolvemos não procrastinar esse efeito. Provavelmente ele vai começar a cursar esse semestre mesmo” (Mãe 18, classe A); “Procurei porque achei que era a melhor opção pra mim que queria entrar na faculdade mais cedo com a liminar que a justiça concedeu” (AM18, classe A).

Já a categoria “Poder trabalhar” pode ser assim ilustrada: “Eu procurei os Exames Supletivos para adiantar os meus estudos, para procurar um trabalho, um menor aprendiz” (AM7, classe C).

Nesta tabela, os motivos apontados em maior percentual para a procura dos exames, foram: (a) o de estar em defasagem idade/série, quando o aluno (re)ingressa na escola tardiamente, ou sofre constantes reprovações no final do ano letivo, ou de alunos com mais de dois anos de atraso na sua vida escolar. Este atraso corresponde à idade superior à esperada para aquela etapa, e a distorção idade/série é a proporção de alunos com mais de dois anos de retrocesso nos seus estudos; seguido por (b) dificuldades em algumas disciplinas; e (c) concluir ou regularizar a vida escolar, incluindo a certificação nos ensinos fundamental ou médio para a inserção no mercado de trabalho.

Para embasar estes resultados, Portella, Bussman e Oliveira (2017) afirmam que alguns motivos colaboram para a defasagem idade-série: a reprovação, quando o aluno repete determinada série na sua vida escolar; o abandono do contexto da escola, quando o mesmo deixa de frequentá-lo por algum período; ou, finalmente, quando é matriculado tardiamente na instituição. Neste quadro, é necessário, igualmente, levar em consideração variáveis relacionadas aos alunos: se gostam de estudar; frequentar a escola; a família: de que forma participa do processo de escolarização dos seus filhos; o contexto socioeconômico ao qual o jovem está inserido: variáveis como a vulnerabilidade, oportunidades; e, a própria estrutura e funcionamento da escola na qual está matriculado: quais os atrativos em relação ao conteúdo, metodologia e recursos para atraírem esta parcela da população?

Na sequência, consta o maior nível de escolaridade almejado para e pelos adolescentes.

Tabela 12 – O maior nível de escolaridade almejado para os adolescentes na perspectiva dos próprios adolescentes e de seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Maior nível de escolaridade almejado | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|---|-------------------------|------------------------------|------------------|
| Ensino Médio | 10,0 | 06,7 | 08,3 |
| Nível superior | 70,0 | 53,3 | 61,7 |
| Pós-graduação | 16,7 | 30,0 | 23,3 |
| Pós-doutorado | 03,3 | 06,7 | 05,0 |
| Não respondeu | - | 03,3 | 01,7 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

Embora o maior destaque tenha sido dado para o “Nível Superior”, tanto por adolescentes (70,0% dos casos), quanto pelos pais/responsáveis (53,3%), a expectativa quanto à realização de pós-graduação e de pós-doutorado é maior para os pais/responsáveis (30,0% e 6,7% respectivamente) do que para os adolescentes (16,7% e 3,3% respectivamente).

Sobre “Ensino Médio”, algumas justificativas foram: “E hoje, como estão as coisas (muitas repetências na escola), não penso num nível de escolaridade bom. Quero o Ensino Médio. Que ela possa encontrar alguma coisa que dê satisfação, sucesso” (Mãe1, classe B); “Ensino Médio, porque não gosto muito de estudar” (AF17, classe E).

Com relação ao “Nível superior”, são exemplos de justificativas: “Gostaria que ele fosse doutor, que ele fosse o que eu, nem a mãe dele pudemos ser. Então, se ele se tornar doutor, vai ser excelente, vai ser a nossa felicidade” (Pai2, classe D); “Pelo menos ele tem que sair do Ensino Médio para buscar a faculdade. Acho que ele tem que concluir na adolescência o Ensino Médio” (Mãe6, classe C); “Eu desejo o nível universitário, e a justificativa é que todos nós conhecemos que o conhecimento é tudo na vida. Quem não tem conhecimento, também não tem nenhum progresso de vida” (Avô7, classe C); “Ensino superior mesmo, por causa do preconceito de quem não terminou a faculdade” (AM13, classe B); “Ao nível superior, o que vai ser uma honra pra mim” (Mãe15, classe D).

No que diz respeito à “Pós-graduação”, são exemplos: “Eu pretendo, minimamente, alcançar o curso de graduação em uma Faculdade. Mas pretendo, sim, fazer a pós-graduação, mestrado, e até onde me for permitido e me parecer

necessário” (AF5, classe B); “Quero que ele alcance o Ensino superior por vários motivos: porque somos pobres e não é por isso que não podemos chegar lá. Ele vai conseguir chegar ao doutorado” (Mãe14, classe D).

Sobre “Pós-doutorado”, são exemplos: “Caso a adolescente, minha filha, vá exercer a academia, o ensino em instituição superior, teria um doutorado, pós-doutorado. Caso contrário, a graduação e outros cursos de especialização que a ela interessem” (Mãe5, classe B).

Nas respostas apresentadas na respectiva tabela, é perceptível, nos vários contextos socioeconômicos, que a maioria dos adolescentes e as suas famílias almejam o ingresso numa faculdade. Terruggi, Cardoso e Camargo (2019) afirmam que, no momento em que o adolescente pensa em fazer escolhas relativas ao seu futuro, as questões que envolvem a ocupação profissional estão relacionadas a partir das percepções embasadas nos papéis profissionais com os quais manteve contato no decorrer da sua vida (exemplo: profissão do pai, da mãe, ou de outros parentes). Ainda segundo os autores, para o jovem, a escolha de uma profissão só será solidificada quando ele for compreendido, tiver a oportunidade de construir sua identidade e escolhas, ao interiorizar a sua relação com o meio em que vive.

A escolha da graduação e as exigências do mundo do labor encontram-se numa intrincada rede de condições que influenciam o adolescente. Estas condições estão relacionadas a: características pessoais, convicções políticas, religiosas, valores, crenças, apoio financeiro, formação profissional dos pais, contexto socioeconômico e família, sendo esta, um dos principais aspectos que podem colaborar ou não no momento de decisão do jovem (TERRUGGI; CARDOSO; CAMARGO, 2019).

Diante do exposto, ainda que o jovem atravessasse todas estas questões para escolher um curso na graduação, com ou sem o apoio da família, é importante salientar que, para ele, um curso de nível superior irá possibilitar melhores condições de vida para todos. Pois, além do conhecimento adquirido nesta etapa, as possibilidades se ampliam para o jovem atingir os seus objetivos na carreira que escolher.

4.5 CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO

A seguir, constam as concepções sobre trabalho apresentadas pelos participantes.

Tabela 13 – Concepções sobre trabalho apresentadas por adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Concepções sobre trabalho | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|--|------------------|-----------------------|-------------|
| Sustento | 46,6 | 43,3 | 45,0 |
| Autorrealização | 16,7 | 40,0 | 28,3 |
| Convivência, papel social | 16,7 | 06,7 | 11,7 |
| Prestar serviço com retorno financeiro | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| Meio para adquirir bens | 10,0 | - | 05,0 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

Constata-se que a concepção sobre trabalho que mais se destacou para os adolescentes foi a categoria “Sustento” (46,6% dos casos) e, na sequência, apareceram as categorias “Autorrealização” (16,7%) e “Convivência, papel social” (16,7%). Por sua vez, os pais/responsáveis ressaltaram tanto o “Sustento” (43,3%), quanto a “Autorrealização” (40,0%).

A categoria “Sustento” é assim exemplificada: “Trabalho é sustento, professora. Sem o trabalho, como vamos sobreviver e sustentar a família? O homem que não tem trabalho, não tem nada. Já ouvi uma música que já falou alguma coisa que, sem o seu trabalho, o homem não tem honra, e eu concordo com a música, porque sem trabalho, o homem não é nada” (Pai2, classe D); “O jeito que a pessoa tem de ganhar dinheiro para viver a vida dela” (AM13, classe B); “É uma forma de se sustentar e sobreviver” (AM16, classe E); “É uma forma de ganhar dinheiro para me sustentar” (AM20, classe E).

A categoria “Autorrealização” pode ser assim ilustrada: “Trabalho, para mim, é uma realização no plano pessoal, no plano financeiro, mas acima de tudo, uma forma de ser mais feliz” (Mãe5, classe B); “É gratificante para o ser humano” (Mãe10, classe B); “É vida. Sem trabalho a pessoa se acha inútil. O trabalho aumenta a sua autoestima e a perspectiva de desenvolvimento” (Mãe11, classe B); “Dignidade e honra” (AM23, classe D).

A categoria “Convivência, papel social” pode ser assim exemplificada: “Na minha opinião, a dignidade humana. Trabalhar, ser honesta e boa profissional para servir a sociedade” (Pai27, classe B).

A categoria “Prestar serviço com retorno financeiro” pode ser assim ilustrada: “É quando você presta um serviço que tem um retorno financeiro, uma contrapartida financeira. Isso é o trabalho” (Mãe1, classe B); “É você ter um emprego e tirar uma renda a partir disso” (AM18, classe A).

Já a categoria “Meio para adquirir bens” tem como exemplos: “É onde temos um emprego que faz a gente vencer, ter a nossa casa e tudo” (AF1, classe B); “Sair de manhã da sua casa para trabalhar, ganhar o seu dinheiro, ter a sua casa e o seu carro” (AM14, classe D).

Constata-se nesta tabela que o principal motivo para o adolescente trabalhar é o de ter o seu próprio sustento e o da família; além da realização pessoal; seguidos de convivência, papel social e prestar serviço com retorno financeiro e aquisição de bens. Para Dutra-Thomé e Koller (2014), a palavra trabalho tem origem no nome de uma máquina agrícola para o cultivo de cereais e na proteção de animais no pasto, denominada de *tripalium*, consistia em três estacas e era utilizada, também, como aparelho de tortura. A origem etimológica aponta para uma contradição em relação ao trabalho como instrumento transformador da natureza e, ao mesmo tempo, limitador na vida do ser humano.

De acordo com as autoras, na língua portuguesa, a palavra possui dois significados: (a) a prática de uma ação que expressa o ser humano, dando-lhe importância social e que se conserva como legado histórico recebido para ser repassado; (b) a de ânimo, costume, falta de liberdade, resultado consumível e mal inevitável. Mas, a definição da palavra trabalho na sociedade contemporânea permanece em constantes mudanças, configura como uma construção edificada pelo coletivo num contexto histórico, social e econômico específico, onde a prática individual e subjetiva têm significados coletivos.

O ato de trabalhar tem significados e diversas características para o jovem. Pois, este indivíduo em formação, que ainda não tem uma profissão estabelecida, mas precisa do salário que ganha para se manter e, muitas vezes, manter a família; ele ainda não tem experiência profissional, não tem a sua escolarização concluída e muito menos a personalidade formada. (RIZZO; CHAMON, 2010). Para as autoras, na história, o trabalho sempre esteve presente nas camadas populares entre as crianças e os adolescentes, é uma prática que gera desigualdade e impossibilita o crescimento deste jovem numa sociedade que concentra a renda nas mãos de um pequeno grupo.

De acordo com Losacco (2010), o IBGE identificou a faixa etária entre 16 a 24 anos, como a nova população economicamente ativa no País. Desta forma, o prolongamento da juventude é consequência imposta pelo mundo do trabalho que, na contemporaneidade exige maior e melhor qualificação para o exercício da profissão, adquirida por meio da escolarização e/ou de outros níveis de formação (graduação, especialização, mestrado, doutorado), extensa cultura, fluência em algum idioma etc. “Tais instrumentais são viáveis somente para uma ínfima parcela da população brasileira”. (LOSACCO), 2010, p, 71).

Dessa forma, a falta de condições econômicas leva o adolescente a buscar, por meio dos estudos, melhores condições de vida. Por sua vez, a família volta-se para ele como único caminho ou oportunidade para colaborar com a sobrevivência deste grupo.

Na sequência, estão apresentadas as expectativas sobre o trabalho/carreira do adolescente, na perspectiva dos participantes.

Tabela 14 – Expectativas sobre trabalho/carreira dos adolescentes apresentadas pelos próprios adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Expectativas sobre trabalho/carreira | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|--|-------------------------|------------------------------|--------------------|
| Trabalho que dê estabilidade na vida | 33,4 | 26,7 | 30,0 |
| Trabalhar na profissão escolhida | 30,0 | 23,3 | 26,7 |
| Que seja um bom profissional | 20,0 | 20,0 | 20,0 |
| Que consiga ingressar no mercado de trabalho | 03,3 | 20,0 | 11,7 |
| Pensa em coisas mais imediatas, como concluir os estudos | 03,3 | 03,3 | 03,3 |
| Que possibilite adquirir bens | 03,3 | - | 01,6 |
| Não sabe | 06,7 | 06,7 | 06,7 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

Quanto às expectativas sobre trabalho/carreira, as respostas dos adolescentes foram distribuídas principalmente entre as categorias “Trabalho que dê estabilidade na vida” (33,4% dos casos), “Trabalhar na profissão escolhida” (30,0%) e “Que seja um bom profissional” (20,0%). Já as respostas dos pais/responsáveis foram distribuídas nas seguintes categorias: “Trabalho que dê

estabilidade na vida” (26,7%), “Trabalhar na profissão escolhida” (23,3%), “Que seja um bom profissional” (20,0%) e “Que consiga ingressar no mercado de trabalho” (20,0%).

A categoria “Trabalho que dê estabilidade na vida” pode ser assim ilustrada: “Espero conseguir ser promovida rapidamente, guardar um bom dinheiro e chegar até onde eu quero, podendo viver confortavelmente” (AF8, classe D).

A categoria “Trabalhar na profissão escolhida” pode ser assim exemplificada: “Eu quero abrir uma empresa de Contabilidade para eu trabalhar pra mim mesmo e me aposentar” (AM3, classe E); “Me formar em Enfermagem e conseguir uma vaga nessa área no mercado de trabalho” (AT12, classe A).

A categoria “Que seja um bom profissional” é exemplificada do seguinte modo: “Que ele seja um bom profissional e possa ganhar de acordo com a profissão dele e capacidade” (Mãe10, classe B); “Que ele (filho) se forme e seja um bom profissional até a sua aposentadoria” (Mãe28, classe B).

Já a categoria “Que consiga ingressar no mercado de trabalho” é ilustrada assim: “Embora tenhamos, no País, um quadro que não apresente tantas expectativas positivas, por enquanto, eu acredito, e quero acreditar, que, futuramente, as expectativas e possibilidades serão maiores e melhores para os nossos filhos” (Mãe5, classe B); “Minha filha! Minha maior preocupação na vida. Ele não gosta muito de estudar, tenho lutado para ele fazer o que estamos fazendo aqui, para que ele tenha um trabalho na vida, uma profissão, porque o que será dele sem estudar, sem uma profissão?” (Avô7, classe C).

O trabalho sempre fez parte da vida dos indivíduos em diferentes sociedades e em tempos da história. Em relação ao jovem, a atividade laboral é uma via para aquisição da independência financeira e do amparo familiar. De acordo com Guimarães e Romanelli (2002), para as sociedades capitalistas do Ocidente, a fase da adolescência é constituída por contradições, angústias e projeções de uma vida melhor.

Para os autores, o jovem brasileiro, ao pertencer a uma camada ou classe social, convive com a diversidade cultural, com o gênero, com o período histórico e com a cultura na qual está inserido. É necessário que ele conviva com seus iguais e forme grupos de pares que podem prover necessidades afetivas e de apoio, e, assim, aprender, por meio da socialização, a autonomia e a independência. “Nas famílias de camadas populares, é na adolescência, se não

desde a infância, que os filhos são inseridos no mercado de trabalho, em função das dificuldades financeiras da família” (GUIMARÃES; ROMANELLI, 2002, p.119).

O emprego para a família deste jovem, proporciona e assegura bens de consumo e serviços necessários à sobrevivência de todos no ambiente. Dessa forma, o próprio núcleo familiar estabelece o processo e a conclusão da escolarização como meio para o jovem ingressar no mercado laboral com melhores condições e possibilidades, garantindo a sobrevivência e a sua cidadania (GUIMARÃES; ROMANELLI, 2002).

Dessa forma, o jovem e a sua família, de vários contextos econômicos, veem o seu ingresso no mundo do trabalho como forma para adquirir estabilidade, tornando-se um bom profissional na área escolhida. Segundo Cruz (2014), os jovens pertencentes às camadas populares ajudam na renda mensal da família, uma vez que custeiam os seus gastos com roupas, sapatos, lazer, produtos de higiene pessoal, além da alimentação. E, na medida em que tomam esta decisão, acabam reduzindo os gastos dos pais e mães com as despesas da casa, pois sobra mais dinheiro para pagar as contas do mês da família.

4.6 CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE A FAMÍLIA

Logo a seguir, constam as concepções sobre família apresentadas pelos participantes.

Tabela 15 – Concepções sobre família apresentadas por adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Concepções sobre família | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|--------------------------|------------------|-----------------------|-------------|
| Base e apoio | 56,8 | 76,6 | 66,7 |
| Vínculo | 20,0 | 16,7 | 18,4 |
| Convivência harmoniosa | 10,0 | 06,7 | 08,4 |
| Dádiva divina | 03,3 | - | 01,7 |
| Estresse | 03,3 | - | 01,7 |
| Algo que não se escolhe | 03,3 | - | 01,7 |
| Não sabe | 03,3 | - | 01,7 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

Os adolescentes conceberam a família principalmente como “Base e apoio” (56,8% dos casos), “Vínculo” (20,0%) e “Convivência harmoniosa” (10,0%).

A família foi definida como algo negativo apenas por poucos adolescentes que a descreveram como representando “Estresse” (3,3%) e pontuada como “Algo que não se escolhe” (3,3%), em tom pejorativo. Por sua vez, os pais/responsáveis a conceberam especialmente como “Base e apoio” (76,6%) e como “Vínculo” (16,7%), não apresentaram categorias com características negativas.

A categoria “Base e apoio” é assim ilustrada: “Família pra mim, eu já ouvi essa palavra e não sei o que significa, professora, mas já ouvi falar que família é o alicerce. Então, eu não sei o que significa isso não professora, mas achei bonita. Mas acho que família é tudo para a gente, a família é o apoio que a gente tem, por exemplo, eu tenho a minha mulher e ele que é o meu filho. Então, é com quem eu conto, o meu apoio, é o meu tudo” (Pai2, classe D); “Família é tudo, a base de tudo, que está nos momentos bons e ruins e não vai desistir de você nunca” (Irmão4, classe D); “Família, para mim, é um esteio, um porto seguro. É um encontro maravilhoso das pessoas que mais amamos e que, sem ela, todo o resto fica sem sentido. Estar bem no trabalho significa, antes de mais nada, estar bem na família” (Mãe5, classe B); “É a base de tudo, de onde começamos. Se temos uma família bem, temos um filho bom, um aluno bom, um futuro pai, um futuro avô dono de família” (Irmã22, classe D).

A concepção de família enquanto “Vínculo” pode ser assim exemplificada: “Pra mim, todas aquelas pessoas que você tem vínculos fortes e que dificilmente vão ser rompidos. Então, da mesma forma que a minha família é minha família pelo sangue, porque eu nasci nela e tudo, eu acho que tem a ver com esse vínculo de carinho acima de tudo e estar ao lado um do outro mesmo em momentos que a gente não concorde, enfim” (AF5, classe B).

A categoria “Convivência harmoniosa” pode ser assim ilustrada: “É o convívio harmonioso, pai, mãe, avós, primos. Isso pra mim é família” (Mãe1, classe B).

Já a categoria “Dádiva divina” é exemplificada do seguinte modo: “Família é uma ponte que Deus deu para você. Quem juntou a família foi Deus e não tem ninguém que separe” (AM3, classe E).

A categoria “Estresse” é assim ilustrada: “Família para mim é estresse (risos). Eu não sou muito chegado à minha família nem por parte de pai e nem por parte de mãe. Só chegado aos meus avós e minha mãe” (AM7, classe C).

Por fim, a categoria “Algo que não se escolhe” pode ser exemplificada com a seguinte fala: “Algo que não se escolhe, podendo ser bom ou ruim. Seria bom que pudéssemos escolher a nossa família” (AF8, classe D).

Com base nas respostas dos adolescentes e dos pais, mães e/ou responsáveis, a família é tida como lugar onde os vínculos, a convivência, a base e o apoio estão presentes para dar suporte ao jovem e aos próprios familiares. Para Cruz (2014), a família, no decorrer dos séculos, vem sendo objeto de estudo e de discussões que não se esgotam e requerem contribuições das diversas áreas do conhecimento, necessitando de investigações interdisciplinares.

As mudanças ocorridas na estrutura e na função da família tornam-se compreensíveis quando colocadas no contexto da sociedade contemporânea, na qual as relações afetivas, o diálogo e a solidariedade são necessários cada vez mais para criar um ambiente propício ao envolvimento entre pais, mãe e filhos. As transformações ocorridas na família continuam proporcionando a socialização do indivíduo e a sua inserção na sociedade, pois é nela que as situações de conflito, amor, cooperação, competitividade acontecem, em distintos momentos da vida, e ajudam no amadurecimento da pessoa e no convívio entre várias gerações (CRUZ, 2014).

Para Stengel e Friche (2018), no convívio com a família, o jovem se forma e se transforma rumo à maturidade, tendo os pais como influentes protagonistas nesse processo de crescimento. Ao adolescente cabe abandonar o corpo e a dependência relativas à infância e dar início às responsabilidades, assim como, assimilar, gradativamente, a falta dos pais como protetores concebidos desde a infância. Nesta transição, os pais já não são concebidos como modelo e heróis, o que leva o adolescente a se diferenciar do par parental com o propósito de alcançar a sua autonomia, de certa forma, rejeitando-os ou substituindo-os por outros exemplos idealizados e/ou pelo seu grupo social de pares.

No entanto, mesmo com a necessidade de diferenciação de seus membros familiares, o adolescente precisa ser acompanhado e apoiado por seus pais.

Diante desta exposição, há a necessidade de conhecer a família mais profundamente em relação à sua importância na vida do jovem e das suas descobertas, o que permite, além de outros fatores, perpetuar os seus vínculos e valores. Assim, apesar de todas as mudanças que atingiram a família e suas

relações, ela ainda se constitui como base de formação do indivíduo para viver em sociedade. É na família que as relações e os vínculos de pertencimento nascem e se fortalecem.

Na sequência, constam as concepções sobre quem faz parte da família apresentadas pelos participantes.

Tabela 16 – Concepções sobre quem faz parte da família apresentadas por adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Componentes da família | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|--------------------------|------------------|-----------------------|-------------|
| Família extensa | 43,4 | 30,0 | 36,6 |
| Família nuclear | 23,3 | 26,7 | 25,0 |
| Família extensa e amigos | 10,0 | 26,7 | 18,4 |
| Família monoparental | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| Família ampliada | 13,3 | - | 06,7 |
| Família recasada | - | 06,6 | 03,3 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

Os adolescentes destacaram a concepção de “Família extensa” (43,4% dos casos), ou seja, aquela composta pelos pais, filhos e outros parentes, a “Família nuclear” (23,3%), composta por pai, mãe e filhos, e a “Família ampliada” (13,3%), que se caracteriza pela nuclear e mais um membro familiar. Por sua vez, os pais/responsáveis ressaltaram a “Família extensa” (30,0%), a “Família nuclear” (26,7%) e a “Família extensa e amigos” (26,7%), mas também mencionaram a “Família monoparental” (10,0%), formada por um dos genitores e os filhos, e a “Família recasada” (6,6%), composta por casais que já tiveram união conjugal anterior da qual tiveram filho(s).

A categoria “Família extensa” pode ser assim ilustrada: “Atualmente, eu, meu marido, minha filha, irmão, cunhados, primos e ainda tem os agregados que se dizem família também” (Mãe1, classe B).

A categoria “Família nuclear” pode ser exemplificada do seguinte modo: “Hoje, meu pai, minha mãe e meu irmão” (AF5, classe B).

A categoria “Família extensa e amigos” pode ser ilustrada como segue: “Meus filhos, meu esposo, meus pais, irmãos queridos, pessoas com quem eles estão, amigos de infância, alguns que eu considero sendo parte de minha família, primos, alguns bastante especiais, também os tios, alguns bastante especiais também” (Mãe5, classe B).

A categoria “Família monoparental” pode ser assim exemplificada: “Ele (filho) e o meu outro filho, porque a minha mãe não mora aqui, mora no interior. Não sei se está viva ou morta. Só isso. Os meus filhos, são eles” (Mãe3, classe E).

A categoria “Família ampliada” é ilustrada do seguinte modo: “Meu pai, minha mãe, meus dois irmãos e minha sobrinha” (AM4, classe D); “Meus pais, meu irmão e minha avó de parte de pai. O restante não temos muito contato e nunca fomos muito próximos, até porque alguns moram fora do país” (AM25, classe B).

A categoria “Família recasada” pode ser exemplificada com a seguinte fala: “Meu filho e meu atual esposo (padrasto do adolescente)” (Mãe15, classe D).

Abordar o tema família é falar sobre o núcleo onde geralmente o indivíduo nasce, recebe educação e cuidados e é inserido na sociedade. Com o tempo, novos direitos e deveres surgiram, principalmente, nas últimas décadas, não só exercidos pelos seus membros, mas pelo próprio Estado e a sociedade como um todo, visto que, a legislação tem buscado dar suporte e atendimento à família, pois ela é a base para a economia, a política, a religião, além da procriação (CRUZ, 2014).

Para Saraceno (2005), a família contemporânea caracteriza-se por uma grande variedade de modelos, sendo primordial compreender os grupos familiares da atualidade. Estas novas constituições da família irão, ao longo do tempo, passar por adaptações e mudanças, sempre, e as teorias concernentes à família devem prezar o equilíbrio entre fatores de risco e de proteção que concorrem para a resiliência de um indivíduo, em cada situação em que estas adequações se façam necessárias.

Em relação aos tipos de famílias identificados nesta tabela: extensa e com amigos, nuclear, monoparental, ampliada e recasada, pode-se perceber que existe um vínculo para além do grupo familiar. Com relação à família extensa e às pessoas que pode agregar, Furtado, Morais e Canini (2016) afirmam que os vínculos são entendidos como laços que trazem obrigações mútuas e se alteram de acordo com a faixa etária, afinidades de *status* e gênero, que definem o prestígio da pessoa no contexto familiar.

Ainda para as autoras, o que difere a família como domicílio e a família de rede, são os vínculos instituídos para além dos laços consanguíneos ou de

afinidades de parentesco, já que estes são direcionados aos vizinhos e amigos, por meio do cuidado e da proteção. Já a família nuclear, para Féres-Carneiro e Magalhães (2011), é aquela em que o pai e a mãe, por casamento ou união estável, coabitam o mesmo espaço com os(as) seus(suas) filhos(as); em contraponto, a família monoparental é constituída por pai ou mãe e seus(suas) filhos(as), cujo contato com o outro genitor é inexistente ou esporádico.

As famílias recasadas são representadas por pais ou mães que tiveram um casamento (ou união estável anterior), com filhos desta união, seguido de outro casamento de um deles ou de ambos (com filhos deste recasamento, ou não). Mas, a família contemporânea, independente de ser considerada “nova”, “diferente” ou em “mudança”, comporta no seu espaço a continuidade de vínculos, pois ainda se constitui como base para o desenvolvimento dos seus membros.

A seguir, constam as perspectivas futuras sobre a família atual apresentadas pelos participantes.

Tabela 17 – Perspectivas futuras sobre a família atual apresentadas por adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Perspectivas futuras sobre a família atual | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|---|-------------------------|------------------------------|--------------------|
| Futuro de sucesso e felicidade | 20,0 | 56,7 | 38,4 |
| Que fique unida | 23,3 | 23,3 | 23,3 |
| Quer ajudar a família | 33,4 | 06,7 | 20,1 |
| Cuidado mútuo | 10,0 | 03,3 | 06,7 |
| Que tenham saúde | 06,7 | 03,3 | 05,0 |
| Que os filhos sejam independentes | - | 06,7 | 03,4 |
| Residir em um bairro melhor | 03,3 | - | 01,7 |
| Ainda não pensa nisso | 03,3 | - | 01,7 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

As perspectivas futuras dos adolescentes com relação à família atual foram principalmente: “Quer ajudar a família” (33,4% dos casos), “Que fique unida” (23,3%) e que tenha “Futuro de sucesso e felicidade” (20,0%). Por seu lado, os pais/responsáveis têm como perspectivas especialmente: “Futuro de sucesso e felicidade” (56,7%) e “Que fique unida” (23,3%).

A categoria “Futuro de sucesso e felicidade” pode ser assim ilustrada: “Que meu filho possa realmente atingir o sonho dele que é ser engenheiro e nós dois

ficarmos felizes” (Mãe10, classe B); “Que a gente possa alcançar todos os nossos objetivos” (Mãe14, classe D); “Esperamos ver os meninos (filhos) crescerem, formando, trabalhando e criando a família deles. Fazendo uns netinhos para beijarmos e brincarmos” (Pai24, classe D).

A categoria “Que fique unida” pode ser assim exemplificada: “Que fiquem juntos” (AF1, classe B); “Eu quero ficar com a minha família, com a minha mulher pra sempre, até o dia da morte” (Pai2, classe D).

A categoria “Quer ajudar a família” pode ser ilustrada como segue: “Vixe Maria! As minhas perspectivas futuras são as melhores possíveis, também para a minha família, poder ajudar todo mundo no melhor possível” (AM4, classe D).

A categoria “Cuidado mútuo” pode ser assim exemplificada: “Espero sempre o apoio deles, eles estarem comigo para o quer der e vier, assim como eles me têm” (AF27, classe B).

Já a categoria “Que os filhos sejam independentes” pode ser ilustrada assim: “Agora, nesse momento, quem está precisando de engajamento é A. (filha), que é adolescente. Os outros já estão encaminhados na vida, são profissionais, têm a sua própria vida. Ela (filha adolescente) é a que mais me preocupa, porque precisa libertar-se. A qualquer momento vou partir e ela precisa estar com uma profissão para se desenvolver na vida” (Mãe11, classe B).

A categoria “Residir em um bairro melhor” pode ser exemplificada como segue: “Queremos ir embora do nosso bairro, onde moramos. Queremos ir para um lugar mais calmo” (AM3, classe E).

Apesar de todas as mudanças que atingiram a família a partir do século XX e início do século XXI, a família ainda se constitui como base na formação do indivíduo para viver em sociedade. É no núcleo familiar que as relações e os vínculos de pertencimento nascem e se solidificam, dessa forma, as respostas apresentadas pelos adolescentes, pais e/ou responsáveis apontam que desejam felicidade, união, sucesso e ajuda financeira entre os membros do grupo para o futuro.

Para Gonçalves e Coutinho (2008), o núcleo familiar é local de referência específica para todos os que o compõem. As perspectivas de ambos os grupos apontam para que o jovem tenha como ideal “formar uma família”, e que esta se torne referencial e indicador para o seu lugar de adulto, além do desejo de que este espaço ecoe como pertencente ao social, tanto como, o da própria instituição.

De maneira geral, os entrevistados têm a preocupação em ajudar financeiramente a família, ao mesmo tempo que pretendem mantê-la unida diante de quaisquer dificuldades no futuro. O desejo de que seus membros tenham sucesso e felicidade expressam o carinho e o cuidado mútuo. E, por último, o desejo de morar perto dos seus familiares é explicitado por uma pequena parte dos entrevistados.

Na sequência, constam as perspectivas futuras, apresentadas pelos participantes, sobre a família a ser constituída pelos adolescentes.

Tabela 18 – Perspectivas futuras sobre a família a ser constituída pelos adolescentes apresentadas pelos próprios adolescentes que buscam os exames de certificação e por seus pais/responsáveis. Salvador (BA), 2019

| Perspectivas futuras sobre a família a ser constituída pelos adolescentes | Adolescentes (%) | Pais/responsáveis (%) | Total (%) |
|--|-------------------------|------------------------------|------------------|
| Quer ter família com boa convivência, feliz | 30,0 | 43,3 | 36,6 |
| Que constitua a própria família | 13,3 | 30,0 | 21,7 |
| Constituir família depois de ter estabilidade profissional | 10,0 | 20,0 | 15,0 |
| Quer ter filhos | 13,3 | - | 06,7 |
| Casar e não ter filhos | 06,7 | - | 03,3 |
| Não sabe | 26,7 | 06,7 | 16,7 |
| Total | 100% (n=30) | 100% (n=30) | 100% (n=60) |

As perspectivas futuras dos adolescentes sobre a família a ser constituídas por eles foram principalmente: “Quer ter família com boa convivência, feliz” (30,0% dos casos) ou ainda “Não sabe” (26,7%). Já os pais/responsáveis focalizaram: “Quer ter família com boa convivência, feliz” (43,3%), “Que constitua a própria família” (30,0%) e “Constituir família depois de ter estabilidade profissional” (20,0%).

A categoria “Quer ter família com boa convivência, feliz” é assim ilustrada: “Gostaria de ter uma família boa, sem briga e sem desunião” (AM3, classe E); “Ele (filho) é um bom menino. Quero ver ele feliz e tendo a família dele, os filhos dele e, assim, vai vivendo a vida dele” (Pai24, classe D).

A categoria “Que constitua a própria família” pode ser exemplificada como segue: “Eu, como mãe, quero ver ele casado, com filhos e eu com os meus netos” (Mãe6, classe C).

A categoria “Constituir família depois de ter estabilidade profissional” pode ser assim ilustrada: “Ele já falou, apesar de sermos pobres, nós conversamos. E aí ele (filho) fala que pretende, realmente. Ele até tem uma namorada, até gosto muito da menina. Ele diz que quer casar, a gente até conta com isso. Agora, casar só depois que estiver trabalhando, acho que antes disso não é importante, não é interessante não” (Pai2, classe D).

Já a categoria “Quer ter filhos” pode ser exemplificada do seguinte modo: “Eu ainda não tenho uma opinião formada, mas eu penso sim em ter filhos futuramente. Porém, não muitos (risos), tendo em vista que, hoje em dia, principalmente no Brasil, é muito caro ter filho” (AF5, classe B); “Até o momento não pretendo casar. Pretendo ter dois filhos, acho que vou adotar, ainda não sei como vai ser isso, mas acredito e espero que meus filhos possam contar comigo para tudo, que sejam meus amigos e eu vou dar o meu melhor” (AM25, classe B).

Por fim, a categoria “Casar e não ter filhos” pode ser assim ilustrada: “Penso somente em casar, não tenho o desejo de ter filhos” (AF8, classe D); “Penso estar estável com alguém, mas não penso muito em ter filhos” (AF27, classe B).

As respostas expressas nesta tabela indicam que pais, mães e/ou responsáveis, juntamente com os seus filhos, querem e desejam que estes (adolescentes), constituam sua própria família, tenham boa convivência entre seus membros e sejam felizes no futuro; em seguida, vem o desejo de ambos os grupos, de que o jovem constitua a sua própria família somente após adquirir estabilidade profissional; uma parte destes adolescentes quer casar e ter filhos, enquanto outros, não desejam formar uma prole; e por fim, um percentual significativo não tem expectativas sobre a questão.

Para Scabini e Ranieri (2011), a necessidade da família em manter o equilíbrio entre elementos afetuosos de cuidado e morais de responsabilidade não está somente vinculado pelos pais nas relações com os filhos, mas, também, nos “conteúdos” educacionais. Portanto, educa-se o jovem para amadurecer tendo por base os valores afetivos e éticos, orientados e sustentados pela família. A presença dos pais ou responsáveis está em constante desafios para garantir que

estes valores prevaleçam e o jovem possa apresentar expectativas e responsabilidades futuras.

4.7 DISCUSSÃO GERAL À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A abordagem teórica utilizada na presente pesquisa, para a análise dos dados, é a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, organizada por Urie Bronfenbrenner. Desta forma, neste tópico serão apresentados os principais resultados obtidos a partir das entrevistas com adolescentes e seus respectivos pais ou responsáveis, em relação aos exames de certificação, bem como, as suas concepções e perspectivas sobre a escolarização, o trabalho e a família.

O modelo bioecológico, juntamente com seus respectivos delineamentos de pesquisa, é uma evolução do sistema teórico para o estudo científico do desenvolvimento humano ao longo do tempo. Dentro da teoria Bioecológica, o desenvolvimento é definido como o *fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente* (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

Os resultados coletados foram agrupados por aspectos do Modelo PPCT – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo, da referida Teoria. Serão apresentadas e discutidas as respostas de maior percentual, tanto em relação aos dados de identificação dos entrevistados, como das categorias apontadas pelos mesmos na pesquisa em relação a: (a) adolescência e escolhas de cursos e de profissões; (b) concepções e perspectivas sobre escolarização; (c) concepções e perspectivas sobre o trabalho; e, por último, (d) concepções e perspectivas sobre família, com as respectivas categorias sinalizadas pelos(as) entrevistados(as).

Na pesquisa, observou-se que são efetivas as relações entre os(as) candidatos(as) aos exames de certificação com seus/suas pais, mães ou responsáveis, e destes(as) com outros grupos sociais. O(a) jovem entrevistado(a) e a sua família interagem com várias pessoas, em diversos contextos socioeconômicos, com relações mais próximas ou não, a depender da situação estabelecida entre eles.

Nesta abordagem, as relações da pessoa em desenvolvimento se acham constituídas pelos papéis e atividades diárias que exercem. Dessa forma, o(a) adolescente, ao procurar por informações, buscar regularizar a sua vida escolar ou certificar-se via exames, está sempre acompanhado(a) de um membro da família ou algum(a) responsável. A maioria dos entrevistados(as) estava em companhia das mães, identificando que o papel de cuidar e educar ainda faz parte das atividades das mulheres em relação ao(a) seu (sua) filho(a), em seguida, foi constatado o acompanhamento dos pais.

Sobre a presença materna em percentual maior, no momento em que o(a) adolescente procura pelos exames, Wagner, Falcke, Silveira e Mosmann (2002) afirmam que, em várias pesquisas apresentadas, apesar de a mulher ter ingressado no mercado de trabalho de maneira mais efetiva nas últimas décadas; ter significativas atividades fora do espaço do lar; e o seu poder econômico estar mais elevado do que no passado; o dever doméstico e, sobretudo, o cuidado e a educação dos filhos ainda são funções exercidas prioritariamente por ela.

Dessa forma, verifica-se que, mesmo com as transformações que a família vem sofrendo, as funções e papéis tradicionais, baseados nos estereótipos de gênero, permanecem vinculados à mulher, cabendo principalmente a ela a função de cuidadora do lar e dos filhos (WAGNER; FALCKE; SILVEIRA; MOSMANN, 2002).

Para essa discussão, a presença da família e as práticas diárias do cuidado com a sua prole, têm a função de desenvolver a interação entre todos os seus membros. Segundo Oliveira *et al.* (2020), os processos proximais promovem as práticas parentais que, por sua vez, favorecem a relação entre a família e a escola e as atividades que indicam solidez à vida familiar, incluindo a relação com os(as) amigos(as), como apontado por alguns entrevistados que consideram estes como membros da família.

Algumas falas da entrevista exemplificam as relações que fazem parte do cotidiano dos(as) adolescentes na convivência com familiares e amigos: “A criação de vínculos” (AM28, classe B); “Para mim, todas aquelas pessoas que você tem vínculos fortes e que dificilmente vão ser rompidos. Então, da mesma forma que a minha família é minha família pelo sangue, porque eu nasci nela e tudo, eu acho que tem a ver com esse vínculo de carinho acima de tudo e estar ao lado do outro mesmo em momentos que a gente não concorde, enfim” (AF5, classe B); “Família

é uma ponte que Deus deu para você. Quem juntou a família foi Deus e não tem ninguém que separe” (AM3, classe E), mostram o quanto o envolvimento com pessoas que não possuem vínculos consanguíneos é considerado importante para o desenvolvimento dos indivíduos, assim como, com os familiares.

Em relação às falas dos familiares sobre aspectos agradáveis e desagradáveis na convivência com o adolescente, como: “Conviver com ele (filho) é muito bom e são poucos os problemas” (Mãe28, classe B); “Pelo menos ele tem que sair do Ensino Médio para buscar a faculdade. Acho que tem que concluir na adolescência o Ensino Médio” (Mãe6, classe C); “A obediência que ele tem mantido diante dos conselhos que tenho passado” (Mãe15, classe D); e “Tenho três filhos ótimos: obedientes, bons meninos e respeitam a família. Tudo bom” (Mãe16, classe E), demonstram a preocupação da família em acompanhar o desenvolvimento do(a) adolescente, assim como, a preocupação em transmitir valores para conviver em família e na sociedade.

De acordo com Caldas *et al.* (2018):

[...] o funcionamento interno do microsistema familiar, ou seja, o seu desenvolvimento, bem-estar e clima emocional, recebe influências, também, de outros contextos em que os familiares vivem e crescem. E, à medida que o adolescente passa a participar de outros microsistemas, a formar e ampliar sua rede de relações interpessoais, torna-se evidente a formação de novas relações e influências interdependentes entre a família, o adolescente e os demais contextos de interações proximais (mesossistemas). (CALDAS *et al.*, 2018, p. 97).

Para Benetti, Vieira, Crepaldi e Schneider (2013), os processos têm destaque como principal organismo incumbido pelo desenvolvimento, está relacionado às interações recíprocas que ocorrem de maneira gradativa, em termos de diversidade, entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos que se fazem presentes no seu ambiente e ocorrem por longos períodos de tempo e de forma regular. São identificados nas seguintes falas sobre a escola: “Onde podemos descobrir novos amigos, crescer e onde estudamos” (AF1, classe B); “Escola é tudo. Quando eu estudava e tinha os meus amigos, cada um ajudava o outro, trocávamos provas para ajudar a estudar, estudávamos muito, o professor dava aula e ficávamos prestando atenção. Era tudo de bom” (AF11, classe B).

Ainda de acordo com os autores citados anteriormente, o envolvimento nessas atividades e o convívio com outro indivíduo são apropriados para dar

sentido ao seu mundo e, a partir dessa interação, transformá-lo (BENETTI; VIEIRA; CREPALDI; SCHNEIDER, 2013). O(a) jovem, ao interagir com o pai, a mãe e outras pessoas mais velhas, como professores, parentes e irmãos, passa a desempenhar, em períodos mais extensos, funções significativas de interação face a face. Dessa forma, Coscioni (2018) afirma que os processos proximais são formados por vários núcleos para a compreensão do desenvolvimento humano e precisam ser acessados por meio do entendimento das díades com as quais os processos proximais se relacionam.

Para Tudge (2012), o perfil que o indivíduo apresenta por meio dos fatores biopsicológicos e genéticos no seu desenvolvimento é acrescido das características pessoais que o levam para qualquer situação social em que se envolva no decorrer da sua existência. Sendo assim, os(as) entrevistados(as) nesta pesquisa apresentam perfis específicos que foram herdados geneticamente, assim como desenvolvidos nas suas relações com outros indivíduos no decorrer de determinado período da sua vida.

Segundo Bronfenbrenner (2011, p.46), é relevante entender que:

[...] características da pessoa em desenvolvimento (incluindo sua herança genética); do contexto (tanto imediato como mais remoto) no qual os processos ocorrem da natureza dos resultados desenvolvimentais esperados; e das continuidades e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo durante o ciclo de vida e o tempo histórico em que a pessoa está vivendo.

O gênero, idade, cor da pele, aparência física são, segundo o autor, características de demanda. Sendo assim, a maioria dos entrevistados é representada, na pesquisa, por jovens do sexo masculino. Estas características podem exercer influência tanto nas relações, quanto nas expectativas que cada um deles e seu/sua pai/mãe ou responsável têm em relação ao processo de escolarização e o ingresso no mercado de trabalho por meio dos exames de certificação.

Nas respostas apresentadas pelo(a) adolescente ou seu(sua) responsável, percebe-se a característica de demanda nos entrevistados: “É bom um histórico rapidinho. Ela vinha de uma escola muito familiar. Uma vez que passou para uma escola muito grande, 6º ano, [...] e aí foi toda uma inadaptação, digamos assim. Começou repetidamente a perder o ano, mudamos de escola e, como já estava muito atrasada, optamos pelo supletivo para, no próximo ano,

voltar para uma escola regular” (Mãe1, classe B); “Porque ele (neto) perdeu, brincou muito no período que deveria estar em sala de aula. Achou que não poderia mais estar na sala de aula com os meninos pequenos. Então, optou por isso aqui, que ele diz que é supletivo, não sei, aí eu trago, até porque estou muito preocupado, sabe? Apesar de já estar com essa idade (é o avô do adolescente), mas sou eu quem trago para poder não fugir. Dizer que vem e não vem” (Avô7, classe C); “Ele (filho) estava meio atrasado e eu percebi a oportunidade de adiantar” (Mãe15, classe D).

Neste aspecto, constatou-se haver um número maior de jovens do sexo masculino do que do feminino que procuraram os exames de certificação. Outro elemento é o de haver um maior número de negros e negras relacionados(as) às camadas populares na procura por estas provas, além desta questão, a aparência física dos jovens também foi influenciada pela classe social a que pertenciam, em decorrência do acesso aos bens de consumo e a moradia.

Na fala que se segue, a idade é uma característica fundamental, pois, há a intenção de regularizar a vida escolar ou acelerar os estudos do(a) adolescente: “Ele (filho) passou no vestibular e achamos a oportunidade de entrar com esse mandado de segurança. Não que ele queira acelerar, mas como foi uma coisa que aconteceu e ele já esperava, então resolvemos não procrastinar esse efeito. Provavelmente ele vai começar a cursar esse semestre mesmo” (Mãe18, classe A).

Essas demandas possuem a capacidade de influenciar os contatos iniciais em função das esperanças do indivíduo, ou interferir ao retardar, e até impedir que elas aconteçam, podendo favorecer os processos de crescimento psicológico ou rompê-los via impulsividade, desatenção, apatia, insegurança, timidez, sendo, portanto, disruptivas do ponto de vista do desenvolvimento (BENETTI; VIEIRA; CREPALDI; SCHNEIDER, 2013, p. 93).

O segundo nível das características da pessoa, na Teoria Bioecológica, são os recursos que se referem aos aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e materiais, e que podem influenciar o engajamento efetivo nos processos proximais (habilidades; experiências etc.) ou inibir o mesmo (deficiência física; doenças mentais etc.). (COSCIONI; NASCIMENTO; ROSA; KOLLER, 2018). Para o(a) jovem das camadas mais abastadas, no presente estudo, o acesso a viagens

e bens de consumo, boas escolas, cursos extracurriculares fazem parte da rotina das suas vidas, ainda assim, este(a) jovem pode não estar integrado(a) ao ambiente social compatível com a sua posição econômica. (CRUZ, 2014).

Ainda segundo a autora citada acima, os fatores internos e externos podem afetar o desenvolvimento biopsicossocial, os valores e a ética familiar transmitida durante a formação do indivíduo, e este, não atender aos anseios da família, mesmo possuindo condições para crescer. Já para o(a) adolescente das camadas populares, segundo Losacco (2010), o enfrentamento das vulnerabilidades está associado justamente às condições sociais em que está inserido(a).

A classe social, os fatores culturais e econômicos fazem com que o jovem em contexto de pobreza, na maioria dos casos, tenha dificuldades para adquirir bens e colaborar com a sobrevivência do grupo familiar. Nas falas a seguir, observa-se, por parte dos(as) entrevistados(as), o quanto estas características exercem influência no seu desenvolvimento em relação à escola e ao poder econômico, ao serem perguntados sobre a importância de se estar matriculado na escola, responderam: “Onde podemos descobrir novos amigos, crescer e onde estudamos” (AF1, classe B); “Escola é tudo, porque sem escola não chegamos a nenhum lugar. Não consegue um bom emprego e nem uma boa faculdade” (Mãe14, classe D); “Aprendizado para o futuro. Sem escola você não tem nada, não tem trabalho, não tem faculdade, não tem a sua casa. Sem Deus e sem escola você não é nada” (AM23, classe D).

Em relação aos aspectos emocionais, igualmente ficaram evidentes, por exemplo, na fala de um responsável, no caso específico, pela falta de interesse do jovem pelos estudos: “Minha filha! Minha maior preocupação na vida. Ele não gosta muito de estudar, tenho lutado para ele fazer o que estamos fazendo aqui, para que ele tenha um trabalho na vida, uma profissão, porque o que será dele sem estudar, sem uma profissão?” (Avô7, classe C).

As características de força, relacionadas à motivação, persistência, entre outros aspectos, também foram constatadas no presente estudo. Ficou bem evidente a motivação para o ingresso antecipado no ensino superior para poder ingressar no mercado de trabalho: “Procurei porque achei que era a melhor opção pra mim que queria entrar na faculdade mais cedo com a liminar que a justiça concedeu” (AM18, classe A). E, o interesse em obter certificação visando

conquistar uma boa condição de trabalho: “Espero conseguir ser promovida rapidamente, guardar um bom dinheiro e chegar até onde eu quero, podendo viver confortavelmente” (AF8, classe D); “Eu quero abrir uma empresa de Contabilidade para eu trabalhar pra mim mesmo e me aposentar” (AM3, classe E).

Assim, para Coscioni *et al.* (2018, p.365):

[...] Bronfenbrenner forneceu uma ideia clara de como os indivíduos mudam seu contexto, primeiro, de forma relativa inerte: uma pessoa muda o ambiente simplesmente por nele estar, visto que outros a ele ou ela reagem diferentemente, em função de sua idade, gênero, cor da pele, etc. segundo, de maneira mais ativa: as formas pelas quais a pessoa muda o ambiente estão pertinentes aos recursos físicos, mentais e emocionais que ele ou ela têm disponíveis, e por último, de uma forma ainda mais ativa: o quanto uma pessoa muda o ambiente está relacionado, em parte, com o seu desejo ou coragem para fazê-lo.

Para Bronfenbenner (2011), as esferas em que o jovem e a sua família convivem influenciam diretamente o comportamento e as expectativas destes indivíduos com relação ao estudo e à inserção no mercado de trabalho dentro de cada classe social. E, para cada uma delas, o estudo do(a) filho(a) tem um significado, um objetivo, pois as famílias têm, na escolarização, a perspectiva para um futuro de independência econômica; status social e profissional; além da prioridade para que o(a) adolescente possa inserir-se no mercado de trabalho e colaborar com a renda familiar mensal.

O fato de ajudar financeiramente o sustento do lar, não tira do foco das famílias das camadas menos favorecidas economicamente a possibilidade de ver o(a) filho(a) numa faculdade. Para que este sonho seja alcançado, a busca pelos estudos é um dos caminhos que fará com que este momento seja concretizado (CRUZ, 2014). Nas falas a seguir, pode-se comprovar como o(a) responsável e/ou o(a) adolescente acreditam que o fato de estar estudando ou realizando os exames favorece o futuro do(a) jovem: “Crescer na vida. Com estudo já está difícil, sem estudo a gente não é nada” (AM2, classe D); “Pra conseguir chegar em algum lugar na vida” (AM15, classe D); “Muito importante. Isso vai ajudar ele (irmão) a ser alguém na vida” (Irmã17, classe E).

Na realidade das camadas populares, a necessidade de obter a escolarização é desejo de toda a família, ainda que o enfrentamento das dificuldades que a sociedade impõe dificulte este acesso. Sobre a questão, Lepikson (2018) aponta que, na prática, nem todo(a) adolescente ou jovem tem

seus direitos de frequentar uma escola e ingressar no mercado de trabalho garantidos. Ainda apresenta dados do “IBGE (2016), que confirmam a falta de acesso à escola para muitos(as) destes (as) jovens: 11,8 milhões de brasileiros com 15 anos, ou mais, são analfabetos” (LEPIKSON, 2018, p. 379).

O contexto em que estes indivíduos estão inseridos e se desenvolvem de acordo com a Teoria, é formado pela reunião de quatro níveis ambientais, aqui, partindo do contexto mais macro. Com embasamento em Narvaz e Koller (2004) e Coscioni *et al.* (2018), na pesquisa, ele se organiza da seguinte forma: (a) macrossistema, que se apresenta na pesquisa como uma exigência para a inserção do(a) adolescente no mercado de trabalho que requer, cada vez mais, níveis elevados de escolarização.

Dessa forma, o ENCCEJA – exame federal que acontece de forma voluntária e gratuita, também é utilizado pelos(as) jovens, em sua maioria das camadas populares, como recurso para a certificação nos ensinos fundamental e/ou médio, assim como, as liminares motivam as famílias das camadas mais abastadas, diante dos altos custos das mensalidades de algumas escolas particulares, e acabam por buscar o recurso de um mandado de segurança, economizando esses valores. Dessa forma, o contexto socioeconômico afeta diretamente as famílias, suas relações internas e atingem o(a) jovem diante de suas escolhas profissionais.

Pode-se constatar que alguns jovens buscam os exames com o objetivo de regularizar a sua vida escolar, certificar-se e inserir-se no mercado de trabalho e/ou na faculdade: “Eu desejo o nível universitário, e a justificativa é que todos nós conhecemos que o conhecimento é tudo na vida. Quem não tem conhecimento, também não tem nenhum progresso de vida” (Avô7, classe C); “Trabalho é sustento, professora. Sem o trabalho, como vamos sobreviver e sustentar a família? O homem que não tem trabalho, não tem nada. Já ouvi uma música que já falou alguma coisa que, sem o seu trabalho, o homem não tem honra, e eu concordo com a música, porque sem trabalho, o homem não é nada” (Pai2, classe D).

Em relação ao(a) adolescente ingressar no mercado de trabalho, Lepikson (2018), afirma:

Compelidas pela necessidade de garantir a sua sobrevivência cotidiana, o trabalho na adolescência torna-se aceitável e até “natural” para as famílias pauperizadas, mesmo que em prejuízo do tempo de escolarização. Com grande esforço, filhos de famílias

pauperizadas cursam o ensino médio e, com esforço hercúleo, concluem o curso superior, por vezes em faculdades de qualidade questionáveis (LEPIKSON, 2018, p. 380).

O exossistema é apresentado na pesquisa como ambientes, os quais, o(a) adolescente não frequenta ativamente, mas que influenciam indiretamente o seu desenvolvimento, a sua escolha profissional, e é observado nas falas dos(as) entrevistados(as) em relação ao curso ou profissão que pretendem exercer: “advogado criminalista em novelas (Direito)” (AF22, classe D); “Eu procurei os Exames Supletivos para adiantar os meus estudos, para procurar um trabalho, um menor aprendiz” (AM7, classe C).

Dessa forma, percebe-se que o(a) jovem é influenciado(a) por outras pessoas ou situações nas suas escolhas no percurso da sua vida. A leitura de um livro, até mesmo ao acompanhar uma novela ou seriado, fazem com que o(a) mesmo(a) escolha a sua profissão.

Já o mesossistema aponta o(a) adolescente consolidando diferentes relações e papéis no seu desenvolvimento. Nas suas relações com a família houve o predomínio de o jovem residir em uma família nuclear, seguido da família monoparental feminina; nas falas, outros ambientes são citados em relação aos estudos do(a) jovem visando o seu desenvolvimento: “A pressão familiar e da sociedade. A pressão em escolher a nossa carreira, escola, curso e ENEM” (AM25, classe B); “A grande cobrança nos estudos” (AM28, classe B); “A importância é enorme, porque imagine esses meninos fora da sala de aula, nas ruas, ainda mais no local onde moramos, que é perigoso, imagine. Estaria envolvido com coisa que não presta. Então, tem que estar na sala de aula. É importante” (Pai2, classe D).

Por último, apresenta-se o microssistema, que é representado pelo ambiente onde o desenvolvimento do(a) adolescente e as suas relações com outras pessoas, objetos e símbolos se firmam. As próximas falas representam este período na vida deles(as): “Em minha opinião, ser adolescente é estar em fase da vida de muitos sonhos, muitas ideias e, também, projeção de muitas realizações. Também, uma fase de algumas incertezas, o que para mim é bastante natural” (Mãe5, classe B); “A adolescência é uma fase cheia de descobertas, de descobrimentos, de entender quem nós queremos ser no mundo e também qual é a nossa posição, nosso lugar na sociedade e como a gente pode

contribuir de forma positiva ou não para melhorar o lugar em que vivemos. Acho que é uma fase de transição muito forte” (AF5, classe B); “É uma fase que a pessoa está se descobrindo” (AM24, classe D); “É o momento que estamos nos descobrindo, conhecendo coisas novas, amadurecendo, entendendo como o mundo funciona, se preparando para a fase adulta e nosso futuro” (AM25, classe B).

Assim, constata-se que os(as) jovens e as suas famílias buscam os exames de certificação com o objetivo de regularizar a vida escolar, obter a certificação nos ensinos fundamental ou médio para inserir-se no mercado de trabalho e/ou na faculdade. Estes novos ambientes irão proporcionar a inclusão e a formação de outros grupos sociais para estes e os seus familiares durante o período em que estiverem participando ativamente, ou seja, estarão ampliando os microsistemas e os mesossistemas.

Para crescer intelectual, emocional, social e moralmente, um ser humano necessita interagir progressivamente com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. A interação efetiva tem que ocorrer em uma base bastante regular e em períodos extensos de tempo como as relações com a família e outros grupos sociais formados na escola, numa faculdade, ou grupo de amigos.

Na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, o tempo promove o crescimento do indivíduo no sentido histórico, ou seja, aponta como ocorrem as transformações no decorrer dos tempos devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento. Entre elas, as passagens da vida em família, a entrada na escola, inserção no mercado de trabalho ou ingresso numa faculdade, o nascimento de um irmão ou a mudança de trabalho dos pais, podem ter significativa influência no desenvolvimento dos jovens num dado momento de suas vidas (CRUZ, 2014).

Segundo Narvaz e Koller (2004) e Coscioni *et al.* (2018), a dimensão do tempo é formada por: (a) microtempo, aqui representado pelo momento em que o(a) adolescente comparece à Comissão Permanente de Avaliação para realizar a sua inscrição/marcação para realizar os exames, acompanhado pelo pai, mãe ou responsável. A maioria dos(as) jovens estava em companhia da figura materna, em seguida, houve a presença do pai e de outros membros da família ou responsáveis: tio, irmã e avô.

Ao tentar abreviar o tempo para ingressar num curso de graduação por meio de mandado de segurança ou não, também faz parte deste tempo nas vidas dos jovens e suas famílias que procuram os exames de certificação num momento histórico das suas vidas. Assim como a defasagem idade/série que procura ser recuperada pelos (as) adolescentes, a fim de que possam regularizar a sua vida escolar.

As falas a seguir representam a preocupação dos pais com o tempo “perdido” pelo(a) adolescente em relação aos estudos: “Ela (filha) não ter tido condições de seguir os estudos corretamente” (Mãe8, classe D); “Um momento de muito estresse na escola, porque tem que estudar muito. Ficamos sem tempo para sair” (AM21, classe B); “É ver que às vezes eles não se interessam pelo estudo. Eu e a mãe deles reclamamos muito, olhem para a gente que não tivemos oportunidade de estudar. Só que hoje o governo proporciona o estudo e eles têm a oportunidade de irem para escola. A questão mais difícil é essa de não estudar e não quererem ir para escola” (Pai24, classe D); “Não ficar fazendo nada e não estudar” (AM14, classe D).

Já no (b) mesotempo, as transformações na vida do(a) adolescente acontecem em intervalos bem maiores, entre os dias e as semanas, estando relacionadas a algumas falas: “Que eu posso me permitir experimentar coisas novas” (AT12, classe A); “O aprendizado de muitas coisas” (AM16, classe E); “Todas as experiências, coisas que estou aprendendo e de descobertas” (AM25, classe B); “Acho que o que tem sido mais agradável na fase da adolescência são as novas descobertas, as nossas novas experiências, amizades e aprendizado” (AF30, classe A).

Por último, o (c) macrotempo aparece nas vidas dos(as) entrevistados(as) como suas expectativas para viver em sociedade, no futuro, embasadas nas gerações do seu contexto familiar e nas falas a seguir: “Que meu filho possa realmente atingir o sonho dele que é ser engenheiro e nós dois ficarmos felizes” (Mãe10, classe B); “Que a gente possa alcançar todos os nossos objetivos” (Mãe14, classe D); “Esperamos ver os meninos (filhos) crescerem, formando, trabalhando e criando a família deles. Fazendo uns netinhos para beijarmos e brincarmos” (PAI24, classe D); “Eu quero ficar com a minha família, com a minha mulher pra sempre, até o dia da morte” (Pai2, classe D); “Espero sempre o apoio

deles, eles estarem comigo para o que der e vier, assim como eles me têm” (AF27, classe B).

Dessa forma, Urie Bronfenbrenner (2011) afirma que a relação dinâmica desses elementos (PPCT) exerce influência nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento e se estende no decorrer do tempo. Os(as) jovens entrevistados(as) passam por este processo no seu desenvolvimento e nas relações que constroem durante a vida. Em síntese, estes(as) jovens pertencem às várias camadas sociais, segundo classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Alguns destes(as) jovens abdicaram dos seus estudos não só pela falta de oportunidade ou de interesse, mas por assumirem o sustento da família; o cuidado de seus membros; o ingresso no mercado de trabalho ou a falta de um(a) responsável para orientá-los(as) durante o seu processo de desenvolvimento e escolhas. Por outro lado, os(as) adolescentes de camadas socioeconômicas mais favorecidas, geralmente cursando o ensino médio em escolas particulares, mas que não os habilitam a ingressar numa faculdade sem que antes concluam este nível de ensino, têm os exames de certificação como caminho para atingir o objetivo de efetivar matrícula num curso de graduação por meio de liminares (decisões judiciais), caso sejam aprovados(as).

Além destas realidades apresentadas pelos(as) jovens que procuram os exames, uma parcela destes(as) e suas famílias também buscam as provas após perder alguma disciplina nas séries terminais dos ensinos fundamental ou médio (9º ano ou 3º ano) para regularizar a vida escolar e voltar a frequentar a sala de aula regularmente, ou estar preparado(a) para ingressar numa faculdade, no caso do ensino médio.

Na atualidade, os exames também servem como via para economizar no pagamento das altas mensalidades cobradas por algumas escolas particulares para famílias das camadas média e alta. Esta decisão ainda é tomada por pais que percebem que os(as) filhos(as) não estão interessados(as) nos estudos; sentem dificuldades em acompanhar os conteúdos de determinadas disciplinas na série em que estão cursando ou foram aprovados(as) em algum concurso de vestibular e precisam ter a sua certificação para realizar a matrícula na instituição.

4.8 OS EXAMES NO CONTEXTO DA PANDEMIA – COVID 19

Neste momento em que sociedade vive uma grande mudança em sua dinâmica, com a presença de uma pandemia que afeta a população mundial, desde janeiro de 2020, e que, vem tirando a vida de milhares de pessoas, no campo da educação básica, vive-se uma grande expectativa em relação à volta às aulas e à realização mensal dos exames nas CPAs de todo o Estado.

Desde o mês de março de 2020 foi decretado o fechamento de escolas públicas e privadas, faculdades e universidades em todo o País, pois são contextos que têm um grande fluxo de pessoas circulando diariamente, nos três turnos, inclusive as CPAs. E o momento é de distanciamento social para prevenir a disseminação da doença. Sobre esta questão, Faro *et al.* (2020) afirmam que a ansiedade proporcionada pela busca do bem-estar mental da população sofre maior impacto em períodos de grave crise social como esta. A pandemia, hoje, é vista como uma dessas crises e como um dos maiores alvos da saúde pública internacional das últimas décadas, pois, vem atingido todo o planeta, promovendo perturbações de ordens psicológicas e sociais nas relações entre as pessoas.

Ainda para os referidos autores, esta tensão tem provocado a sensação de insegurança em todos os aspectos da vida, da perspectiva coletiva à individual, da dinâmica diária da sociedade às modificações nas relações interpessoais em todas as camadas sociais. Sendo assim, neste período, é perceptível que grandes mudanças na vida cotidiana e no comportamento das populações têm impactado o modo de ser, pensar e agir de cada um(a).

De acordo com a Fundação Carlos Chagas (2020), no Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica passaram a não frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de alunos(as), entre crianças, jovens e adultos, e segundo o estudo, duas questões ganharam destaque no debate nacional: garantir que os estudantes não sejam prejudicados em seu processo de escolarização e evitar, de forma mais eficaz, as desigualdades de acesso e de oportunidades impostas pela sociedade deste País.

Com relação à aplicação dos exames de certificação, nesse período de pandemia, eles foram suspensos do calendário oficial emitido pela SEC, assim como, as aulas nas unidades da rede pública do Estado da Bahia, até o dia 15/11/2020 por meio do Decreto nº 19.586, publicado em 27/03/2020. Dessa

forma, centenas de jovens, até este mês, deixaram de realizar as provas com o objetivo de obter certificação e buscar o ingresso no mercado de trabalho ou num curso superior. A maioria destes(as) adolescentes faz parte das camadas populares e não tiveram acesso à educação básica ou por outros fatores deixaram de concluir os seus estudos.

Mas, neste período de pandemia, ainda sem protocolo para retorno das aulas ou aplicação dos exames, algumas CPAs tiveram que cumprir os mandatos de segurança (liminares), sem a aprovação dos(as) professores(as), diante da situação em que toda a sociedade se encontra. Porém, sendo um mandato, este deve ser cumprido. E, cabe ao(a) gestor(a) e ao(a) coordenador(a) pedagógico(a) providenciarem para que este atendimento fosse realizado com o apoio da Coordenação de Jovens e Adultos/SEC, nas unidades de ensino.

Em relação à aplicação das provas do ENCCEJA (contemplando os ensinos fundamental e médio), até este período, nenhuma informação foi dada pelo MEC à população sobre quando estas serão aplicadas para os jovens e adultos que, uma vez mais, ficaram de fora do processo de escolarização neste País.

Dessa forma, percebe-se que a desigualdade ainda permanece dividindo as classes: o(a) jovem com maior poder socioeconômico ainda têm os seus objetivos alcançados, em relação ao(a) menos favorecido(a) economicamente. O(a) aluno da rede privada deu continuidade ao ano letivo por meio de Plataformas Digitais gerenciadas pelas unidades durante todo o período da pandemia, incluindo o direito de realizar as provas do ENEM.

De acordo com informações do INEP, a aplicação do ENEM/2020 acontecerá nos dias 17 e 24/01/2021, de forma presencial, já o ENEM digital ocorrerá em 31/01 e 07/02/2021.

Os(as) estudantes das redes públicas passaram e estão passando por dificuldades em acessar algumas Plataformas para terem as suas aulas garantidas, assim como, irão participar do ENEM em total desigualdade com os(as) estudantes da rede privada, já que a maioria não teve a oportunidade de avançar nos seus estudos durante a pandemia da COVID-19.

Esta tese termina de ser escrita num momento em que o processo de escolarização no País passa mais uma vez por grandes impactos na educação básica. Nem todo(a) aluno(a) tem condições de acompanhar as aulas por meios

digitais, e muito menos, a família tem condições de acompanhar o processo de estudos devido às condições sociais e econômicas de cada uma.

A comunidade espera que o retorno às aulas e a aplicação dos exames seja gradativo e siga todos os protocolos estabelecidos pelos órgãos de saúde pública, garantindo à população acesso à escolarização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral da presente tese que é identificar as concepções e perspectivas de adolescentes que realizam os exames de certificação, e de seus respectivos familiares, sobre a escolarização, o trabalho e a família, pode-se concluir ter havido um avanço significativo nesta direção, sem, entretanto, ter-se esgotado tal propósito.

A seguir serão resgatados os objetivos específicos procurando-se identificar os principais dados obtidos que podem esclarecê-los.

Com relação ao objetivo de caracterizar as famílias que procuram os exames de certificação, constatou-se que estas são formadas, em sua maioria, pelo modelo nuclear, seguido do modelo monoparental feminino. As classes econômicas variaram da classe A à E, havendo um ligeiro destaque para as classes B (33,3%) e D (26,7%). Quanto ao parente responsável pelo(a) jovem no momento da inscrição/marcação dos exames, a presença materna foi pontuada com 56,7%, seguida da presença do pai com 20,0%. A faixa etária dos(as) pais/mães ou responsáveis se concentrou mais ente 40 a 49 anos e o nível de escolaridade deles(as) foi variável.

Quanto ao objetivo de investigar as concepções sobre a adolescência e conhecer como esta ocorre para o(a) jovem, o familiar ou responsável, na escolha de cursos e profissões, verificou-se que este período da adolescência se constitui, para os próprios adolescentes, principalmente como uma fase com projetos de vida e descobertas (50,0%) e como uma transição da infância para a adultez (30,0%).

Para os pais/responsáveis, a adolescência é concebida como uma fase com projetos de vida e descobertas (36,8%); fase confusa e difícil (33,3%) e transição da infância para a adultez (23,3%). Conforme os adolescentes, 70,0% deles já escolheram o curso que pretendem fazer após a realização dos Exames de Certificação (Serviço Social, Contabilidade, Letras, Engenharia, Artes, Enfermagem [2], Direito [5], Medicina [2], Medicina Veterinária [2], Ciência da Computação, Engenharia Mecânica, Psicologia, Biomedicina, curso de formação de bombeiro), no entanto, 30,0% ainda não escolheram.

A respeito do que ou de quem influenciou a escolha, as respostas obtidas foram: contato com profissionais da área; o irmão que fez o mesmo curso; o próprio adolescente, pois gosta da área; o próprio adolescente juntamente com a mãe; o pai que atua na área; ver a atuação de advogado criminalista em novelas; a família juntamente com o adolescente; e a mãe.

A adolescência também é vista pelo(a) o(a) adolescente como uma fase agradável, na qual se descobre e aprende coisas novas para 50% deles(as), já para os(as) responsáveis é um momento de conviver com amigos e familiares, constatado em 43,5% das respostas. Assim como, para o grupo dos(as) jovens, num percentual de 33,4%, é também um período de aumento de responsabilidades e pressões, e para os pais/mães se constitui numa fase de rebeldia/desobediência, verificado em 40,0% das respostas.

Em relação ao processo de escolha de cursos e de profissões, constatou-se que 73,3% dos(as) adolescentes, juntamente com 73,3% dos responsáveis que, os(as) jovens já escolheram o curso que pretendem fazer após a realização das provas. Nos casos em que a escolha do curso já havia sido feita, verificou-se nas respostas tanto dos(as) responsáveis, quanto dos(as) adolescentes, que o motivo era o de ajudar as pessoas e animais (Serviço Social, Medicina Veterinária, Psicologia e Enfermagem).

Sobre quem influenciou na escolha do curso ou da profissão dos(as) participantes da pesquisa, as respostas abordaram: o contato com profissionais da área, nesses casos com o pai e o irmão; e, o(a) próprio adolescente.

Quanto ao objetivo conhecer as compreensões e as perspectivas sobre a escolarização dos(as) adolescentes, constatou-se na pesquisa que para 83,4% dos(as) adolescentes e 90,0% dos pais/mães ou responsáveis, a escola é um local de aprendizagem e de convívio social. Assim como, o contexto escolar proporciona para 63,4% dos(as) jovens e 30,0% dos(as) responsáveis um local para adquirir um estudo melhor e aprender.

Para 60,0% dos(as) entrevistados(as) adolescentes e 63,4% dos(as) pais/mães/responsáveis, a procura pelos exames de certificação deu-se pelo fato de o(a) adolescente estar em defasagem idade/série escolar. E, o maior nível de escolarização que eles(elas) pretendem chegar é o nível superior, constatado em 70,0% das respostas; já para o familiar, este percentual é de 53,3%.

Conforme o objetivo de identificar os entendimentos e expectativas sobre o trabalho/carreira profissional dos(as) adolescentes, foi constatado que 46,6% dos adolescentes e 43,3% dos pais/responsáveis acreditam que o trabalho é um meio de sustento.

As expectativas dos adolescentes sobre trabalho são, principalmente: que ele dê estabilidade na vida (33,4%); querem trabalhar na profissão escolhida (30,0%); e aspiram ser bons profissionais (20,0%);

Já os pais/responsáveis: esperam que o trabalho dê estabilidade na vida (26,7%); que o filho atue na profissão escolhida (23,3%); que ele seja um bom profissional (20,0%); e que consiga ingressar no mercado de trabalho (20,0%).

Sobre o último objetivo específico da referida tese, apresentar as percepções e perspectivas sobre a vida familiar dos(as) adolescentes, foi constatado que a família se constitui como base e apoio para 56,8% dos(as) jovens entrevistados(as), já em relação aos(as) responsáveis, esse índice foi de 76,6%.

Quando perguntados(as) sobre as concepções de quem faz parte da sua família, os(as) adolescentes destacaram a “Família extensa”, em 43,4%, e os responsáveis, em 30,0% dos casos. Para esta maioria, a família é composta pelos pais, filhos e outros parentes. A família nuclear vem em seguida com 23,3%, de respostas dos(as) jovens e 26,7%, dos(as) responsáveis.

Para a pergunta: quais as perspectivas futuras dos(as) adolescentes com relação à família atual, 33,4%, destes(as) querem ajudar a família no futuro; para os(as) pais/mães/responsáveis, 56,7% desejam um futuro de sucesso e felicidade para o grupo familiar.

As perspectivas futuras sobre a família a ser constituída pelos adolescentes são: (a) para os adolescentes: 30,0% querem ter família com boa convivência, feliz; 26,7% não sabem; (b) para os pais/responsáveis: 43,3% querem ter família com boa convivência, feliz; 30,0% desejam que o adolescente constitua a própria família.

O método aplicado nesta pesquisa contribuiu para que os objetivos propostos fossem atingidos. Pois, buscou não só quantificar os acontecimentos apontados no instrumento escolhido (roteiro de entrevista semiestruturado), como, conhecer as subjetividades presentes no encontro entre a pesquisadora e os(as) participantes da pesquisa.

Não possibilitaram, porém, um envolvimento maior no momento da aplicação do instrumento, assim como, respostas mais aprofundadas, visto que o tempo que os(as) participantes dispuseram para responder o instrumento foi muito curto devido à preocupação em serem chamados(as) para fazer a inscrição/marcação das provas. Além do mais, para muitos destes(as) jovens e seus(suas) responsáveis, algumas perguntas pareciam repetidas, embora cada uma visasse respostas diferentes, fato que, os confundiram em algum momento da entrevista.

Diante dos resultados encontrados, certas implicações práticas podem ser consideradas, são elas: a falta de políticas públicas eficazes que atendam o processo de escolarização (educação básica) para crianças e adolescentes no País, e que favoreçam a permanência destes nas escolas.

O contexto escolar deve ser um espaço capaz de atender às necessidades dos alunos(as), professores(as), gestores(as) e familiares; suas peculiaridades e deficiências. A capacitação dos(as) profissionais é de grande relevância para que este atendimento seja oferecido à comunidade escolar em sua territorialidade e condições socioeconômicas.

A educação de jovens e adultos pertence a uma grande realidade do processo de escolarização na sociedade contemporânea. Muitos destes adolescentes e adultos não tiveram a oportunidade de estudar devido à situação de vulnerabilidade em que se encontram com as suas famílias, outros, abandonaram os estudos, pois não acharam a escola atrativa. Uma outra parcela não tem perspectivas em relação a mudar de vida por meio dos estudos. Mas, acima de tudo, no cotidiano das famílias e jovens entrevistados(as), todos(as) almejam que o(a) adolescente estude para mudar de vida, principalmente os pertencentes às classes econômicas menos favorecidas.

É necessário promover o acesso de todos(as) à escola de qualidade que permita que o(a) jovem tenha, desde cedo, a oportunidade de frequentar boa escola e dar prioridade aos seus estudos.

Diante do que foi constatado no presente estudo, identificou-se a necessidade de pesquisas futuras que aprofundem investigações quantitativas que propiciem o conhecimento panorâmico sobre os exames de certificação no território nacional e, por outro lado, fomentem pesquisas qualitativas que possibilitem o aprofundamento sobre a realidade da educação de jovens e adultos.

Além do mais, são necessários investimentos e políticas públicas por parte do governo, assim como a participação da população em geral, por longos anos, a fim de possibilitar um processo de escolarização de qualidade para os(as) nossos(as) jovens.

Sendo assim, diante dos dados obtidos nesta pesquisa, identificou-se que é relevante para um País como o nosso, oferecer educação de qualidade para todos, sem distinção socioeconômica, dando oportunidades iguais para adolescentes, jovens e adultos no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

AIRÉS, Philippe. **História social da criança e da Família.** (Tradução de Dora Flaksman) 2ª ed. Título original: L'Enfant et la vie familiale sous le 1^{er} Ancien Régime Traduzido da terceira edição, publicada em 1975 pela Editions du Seuil, de Paris, França. Points Histoire, dirigida por Michel Winock Copyright 1973 by Editions du Seuil. Edição para o Brasil, 1978. Direitos exclusivos para a língua portuguesa Copyright by LTC - Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A.

AIRÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2ª ed – Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais.** EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, campus Curitiba, 2015, p. 1283-1299. ISSN 2176-1396.

ALVES, Paola Biasoli. **A ecologia do desenvolvimento humano.**

ANAZAWA, Leandro; GUEDES, Marcelo S.; KOMATSU, Bruno K.; MENEZES FILHO, Naercio A. **A Loteria da vida: examinando a relação entre a educação da mãe e a escolaridade do jovem com dados longitudinais do Brasil.** Policy Paper, nº 22, nov/2016, Insper - Centro de Políticas Públicas – São Paulo.

AQUINO, Luseni. A juventude como foco das Políticas Públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil.** Brasília. IPEA, 2009.

ARRIAGADA, Irma. **Nuevas familias para un nuevo siglo?** Cadernos de Psicologia e Educação, Paidéia, v.18, nº 10, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 138-165.

ARROYO, Miguel Gonzáles. “Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M.A. N.L. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

ATHAYDE, Celso; BILL, MV; SOARES, Luis Eduardo. **Cabeça de Porco.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, p. 208.

AVENA, Maura Espinheira; RABINOVICH, Elaine. Família, paternidade e parentalidade. In: MOREIRA, Lúcia V. de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira; ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva (Org). **Paternidade na sociedade contemporânea: o envolvimento paterno e as mudanças na família.** Curitiba: Juruá, 2016, p.65-79.

BAHIA. **“Uma estratégia para a realização dos exames supletivos no Estado da Bahia: Comissões Permanentes de Avaliação – CPAs.”** – Alfabetização e Cidadania Nº 15. janeiro de 2003.

BAHIA. Secretaria de Educação – SEC. Nota Técnica nº 06/2019.

BAHIA. Secretaria de Educação - SEC. Portaria Nº 12.235 de 30 de novembro e 1º de dezembro de 2002. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2002.

BAHIA. Secretaria de Educação - SEC. Resolução Nº 069/2007 do Conselho Estadual de Educação, de 31 de agosto de 2007. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2007.

BAHIA. Secretaria de Educação - SEC. Resolução Nº 138/2001 do Conselho Estadual de Educação, de 28 de dezembro 2001. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2001.

BARBOSA, Paola Vargas; WAGNER, Adriana. **Como se define a autonomia? O perfil discriminante em adolescentes gaúchos.** Temas psicol. vol.23, nº4, Ribeirão Preto, dez./ 2015.

BARRETO, Maria Auxiliadora; AIELLO-VAISBERG. **Escolha profissional e dramática do viver adolescente.** Psicol. Soc., vol.19, nº1, Porto Alegre, jan./abr., 2007.

BASTOS, Ana Cecília S. B et al. Conversando com famílias: crise, enfrentamento e novidade. In: Lúcia Moreira; Ana Maria Almeida de Carvalho (Orgs.) **Família, subjetividades, vínculos.** 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, v. 1, p. 157-193.

BEM, Laura Alonso de e WAGNER, Adriana. **Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em família de baixo nível socioeconômico.** Psicologia em Estudo, Maringá, v.11, n 1, p.63-71, jan/abr. 2006.

BENETTI, Idonézia Collodel; VIEIRA, Mauro Luis; CREPALDI, Maria Aparecida; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. **Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner.** Pensando Psicologia, vol.9, nº16, enero/diciembre, 2013, p.89-99.

BESERRA, Valesca; BARRETO, Maribel Oliveira. **Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico no brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos.** Cairu em Revista, jul/ago 2014, ano 03, nº 04, p. 164-190, ISSN 22377719.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores.** Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.11, nº1, Campinas, jan./june 2007.

BOSSARDI, Carina Nunes; VIEIRA, Mauro Luís. Ser mãe e ser pai: integração de fatores biológicos e culturais. In: GOETZ, Everley Rosane; VIEIRA, Mauro Luís (Org). **O novo pai**. Curitiba:Juruá, 2015, p.15-30.

BOURDIEU, Pierre. À propos de la famille comme catégorie réalisée. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. (Trad. Elaine Pedreira Rabinovich) vol. 100, décembre 1993. p. 32-36.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje**. 2005. Monografia (Graduação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Capítulo VII, art. 225. Dispõe sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988, p.97.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Cartilha Políticas Públicas de Juventude, 2013**.

BRONFENBRENNER, Urie. (1977). **Toward an experimental ecology of human development**. American Psychologist, 32, p. 513-531.

BRONFENBRENNER, Urie. (1979). **The ecology of human development: Experiments by nature and design**. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

BRONFENBRENNER, Urie.; McCLELLAND, P.; WETHINGTON, E.; MOEN, P. CECI, S. J. (1996). **The state of Americans: this generation and the next**. New York: Free Press.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: NARVAZ, Marta Giudice & KOLLER, Silvia H. **O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano**. In: KOLLER, Silvia Helena (Org.). Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**/Urie Bronfenbrenner; tradução: André de Carvalho Barreto; revisão técnica: Silvia H.Koller. – Porto Alegre: Artmed, 2011, 310p.

BRONFENBRENNER, Urie. Disponível em: <<http://chapinha10.blogspot.com.br/2011/12/biografia-de-urie-bronfenbrenner.htm>>. Acesso em mai./2019.

CALDAS, Mônica A. Moraes; PAIM FILHO, Maurício Parada; ALVES, Laís de C.; MÔNACO, Maria de Fátima S.; CERQUEIRA, Beatriz N. Olhares de Adolescentes sobre família, escola e convivência: estudo de casos múltiplos. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira; FORNASIER, Rafael C. (Orgs.). **Adolescentes & adolescências: família, escola e sociedade**. Curitiba: CRV, 2018. 394p. Coleção Família e desenvolvimento humano – volume 1).

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão.; KANSO, Solange. **Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros**. Última década, v.12, n. 21, p.11-50, 2004.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão; KANSO, Solange. Transição para a vida adulta: mudanças por período e coorte. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006, p. 95-135.

CASTRO, Jorge Abraão; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho. A juventude como foco das políticas públicas. In: **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JÚNIOR, Fernando. **Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio**. Educ. Real. vol.41, nº1, Porto Alegre, jan./mar. 2016.

CATELLI, Roberto Jr.; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. **Encceja: cenário de disputas na EJA**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol. 94, nº238, Brasília, set./dez. 2013.

CEBALLOS, E.; Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In: BEM, Laura Alonso e WAGNER, Adriana. **Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível econômico**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.11, n 1, p.63-71, jan/abr. 2006.

COSCIONI, Vinicius; NASCIMENTO, Danielly Bart do; ROSA, Edinete Maria; KOLLER, Sílvia Helena. **Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa**. Psicologia USP - São Paulo, vol. 29, nº 3, set/dez 2018, p. 363-373.

COSTA, Ana Paula Motta. Adolescência brasileira e o contexto de vulnerabilidade à violência. In: **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2012 (6): 123-161.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017, p.89.

COSTA, R. **A educação infantil na Idade Média**. (2002). Videtur,17, 13-20.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P. (2007). **Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis**. Psicologia & Sociedade, 19 (Edição Especial 1), 29-37. Recuperado em 16 de maio, 2009.

CRUZ, Ariadne de Araújo. **Exames supletivos: motivações de pais e seus filhos, de contextos socioeconômicos diversos, para a sua realização**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador - Bahia, 2014. 125p.

CRUZ, Ariadne de Araújo. Motivações familiares para realização de exames supletivos: trabalho e inserção na universidade. In: MEIRELES, Edilton (Org.) **Trabalho, Família e Direito**. Curitiba: CRV, 2016, p. 129-142.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Paidéia, 2007, 17(36), 21-32.

DESSEN, Maria Auxiliadora. **Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos**. *Psicol. cienc. prof.* vol.30, no. spe, Brasília, dez/ 2010.

DONATI, Pierpaolo. (2008). **Família no século XXI: abordagem relacional** (J. C. Petrini, Trad.). São Paulo: Paulinas. (Original publicado em 2006).

DUTRA-THOMÉ, Luciana; KOLLER, Silvia Helena. **O significado do trabalho na visão de jovens brasileiros: uma análise de palavras análogas e opostas ao termo "trabalho"**. *Rev. Psicol. Organ. Trab.*, vol.14, nº 4, Florianópolis, dez/ 2014.

FARO, André; BAHIANO, Milena de Andrade; NAKANO, Tatiana de Cassia; REIS, Catiele; SILVA, Brenda Fernanda Pereira da; VITTI, Laís Santos. **COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado**. *Estud. psicol. (Campinas)*, vol.37, Campinas,2020. Epub 01-Jun-2020.

FAUSTO NETO, Ana Maria Q.; QUIROGA, Consuelo. **Juventude urbana pobre: manifestações públicas e leituras sociais**. Pensar: BH Política Social, Belo Horizonte, vol. 07, 2013.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha e MAGALHÃES, Andrea Seixas. A parentalidade nas múltiplas configurações familiares contemporâneas. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos e RABINOVICH, Elaine Pedreira (Org.) **Família e Parentalidade: olhares da Psicologia e da História**. Curitiba: Juruá, 2011, p.117-133.

FERREIRA, Valdivina Alves; RODRIGUES, Marcilene Ferreira. **Educação de jovens e adultos: modalidade de ensino e direito educacional**. *RBPAAE - v. 32*, nº 2, p. 571 - 583 mai./ago. 2016.

FONTOURA, Clarissa Santos. **Família, cuidado e educação de filhos: concepções e práticas de mães inseridas e não inseridas no mercado de trabalho – estudo de casos múltiplos**. (2014). Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador - Bahia, 2014, 108 f.

FORMIGLI, Vera Lúcia A.; COSTA, Maria da Conceição O. & PORTO, Lauro Antonio. **Avaliação de um serviço de atenção integral à saúde do adolescente**. *Cadernos de saúde pública*,16. pp 831-841. Rio de Janeiro, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.28. (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler e o processo de libertação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1997, p.76.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 6ª ed., 2019.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FIOCRUZ - Fundação Carlos Chagas/ Departamento de Pesquisas Educacionais. Informe nº 1, período da coleta (Pesquisa), 30 de abr/ 10 de maio/2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em julho/2020.

FURTADO Antonia Gomes; MORAIS, Klenia Souza Barbosa de; CANINI, Raffaella. **O direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes: construção histórica no Brasil**. DOI: 10.5433/1679-4842, vol.19, nº1, p.131- 154,2016.

GARROD, A.; SMULYAN, L.; POWERS, S. & Kilkenny, R. **Adolescent portraits: Identity, relationships, and challenges**. 2 ed. – Boston: Allyn and Bacon, 1995.

GHIRALDELLI, Junior Paulo. **História da Educação Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed, São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GONÇALVES, Hebe Signorini; COUTINHO, Luciana Gageiro. **Juventude e família: expectativas, ideais e suas repercussões sociais**. Estud. psicol. vol.8, nº3, Rio de Janeiro, dez/2008.

GONZALES, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: **Juventude e políticas sociais no Brasil** (Org. Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade). Brasília: Ipea, 2009. 303 p. ISBN 978-85-7811-039-0.

GROSSMAN, E. **La adolescência cruzando los siglos. Adolescencia Latinoamericana** ,1998, pp 68-74.

GUIMARÃES, Rosemeire Maria; ROMANELLI, Geraldo. **A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, nº 2, p. 117-126, jul./dez. 2002.

HALL, G. Stanley. **Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and educations.** (vol. I e II). New York: D. Appleton, 1925.

IAMAMOTO, M.V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** São Paulo: Cortez Editora. 2007, p.12.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.**

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2016.**

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2018.**

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2019.**

KALINA, E.; LAUFER, H. **Aos pais de adolescentes.** Rio de Janeiro: Cobra Morato, 1974.

KNOPF, Cassiano; CERUTTI, Janaína. **Relação entre família e a escola e seus impactos na educação.** Revista Conhecimento Prático/Língua Portuguesa. Edição nº 36 – maio, 2012.

KOLLER, Silvia (org.) **Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

KUBLIKOWSKI, Ida. Adolescência estendida ou adultez emergente? a passagem para a vida adulta e o ciclo vital da família. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine; FORNASIER, Rafael Cerqueira (Org.). **Adolescentes & adolescências: família, escola e sociedade.** Curitiba: CRV, 2018, p.145-165.

LARSON, R. W. Globalization, societal change and new technologies: what they mean for the future of adolescence. In: LARSON, R.; BROWN, B.; MORTIMER, J. **Adolescent's preparation for the future: Perils and promise.** A report on the study group on adolescence in the 21th century. Ann Arbor (MI): The Society for Research on Adolescence, 2002.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helena Cristina. **Os jovens e a escola.** Belo Horizonte, UFMG, 2014.

LEME, Vanessa Barbosa Romera; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del; KOLLER, Silvia Helena; PRETTE, Almir Del. **Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas.** Psicologia & Sociedade, ahead of print. 2015, p.1-13.

LEPIKSON, Maria de Fátima Pessôa. Adolescentes e inserção socioeconômica: uma realidade de negação de direitos. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira; FORNASIER, Rafael C. (Orgs.). **Adolescentes & adolescências: família, escola e sociedade.** Curitiba: CRV, 2018. 394p. Coleção Família e desenvolvimento humano – volume 1, p.377-385.

LOSACCO, Silvia. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (Organizadoras). **Família: Redes, Laços e Políticas Públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.63-76.

LUSTOSA, Kelyana da Silva; SILVA, Maria do Socorro. **A Educação popular e os movimentos educativos da década de 1960**. 2016, 12p.

MACEDO, Rosa Maria Stefanini; KUBLIKOWSKI, Ida. O Ciclo Vital de Famílias Brasileira. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos (Organizadora). **Relações Familiares**. Curitiba: CRV, 2016, p.33-53.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros**. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, nº 2, Bauru: USC, 2004, 10 p.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **O que é a escola a partir do sentido construído por alunos**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, vol.15, nº 1, Jan./Junho de 2011: 23-33.

MARTINS, Edna; SZYMANSKY, Heloisa. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias**. Estud. pesqui. psicol. vol.2004, nº 1, Rio de Janeiro jun./2004.

MATTOS, Elsa de; ROCANCIO-MORENO, Mônica. Processos imaginativos na adolescência: o self imaginário. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira; FORNASIER, Rafael C. (Orgs.). **Adolescentes & adolescências: família, escola e sociedade**. Curitiba: CRV, 2018. 394p. Coleção Família e desenvolvimento humano – volume 1, p.125-143.

MEIRELES, Edilton. Conciliação entre o trabalho e família. In: MEIRELES, Edilton (Org.) **Trabalho, Família e Direito**. Curitiba: CRV, 2016, p. 11-19.

MELVIN, Lewis; WOLKMAR, Fred. **Aspectos clínicos do desenvolvimento da infância e adolescência**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Luciene Aparecida Souza Silva. **Processo de Construção da Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. **Concepções e práticas de pais sobre educação de filhos**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – SP, 2005.

MOREIRA, Lúcia e CARVALHO, Ana M. A. (Orgs.). **O olhar de pais de camada média sobre a educação dos filhos.** In: **Família e educação: olhares da psicologia**, 3ª.ed. – São Paulo: Paulinas, 2012 – (Coleção família na sociedade contemporânea).

MOREIRA, L.V.C. A Abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner. In: MOREIRA, L.V.C. (Org.). **Psicologia, Família e Direito: interfaces e conexões.** Curitiba: Juruá, 2013, pp. 91-108.

MOREIRA, Lúcia V. de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira; FORNASIER, Rafael Cerqueira. Adolescentes e sua adolescência: família, escola, sociedade. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine; FORNASIER, Rafael Cerqueira (Org.). **Adolescentes & adolescências: família, escola e sociedade.** Curitiba: CRV, 2018, 394 p.

MOTA, Catarina Pinheiro; ROCHA, Magda. **Adolescência e jovem adultícia: crescimento pessoal, separação-individuação e o jogo das relações.** Psic.: Teor. e Pesq., vol.28, nº.3, Brasília, Jul/Setem., 2012.

NARVAZ, Marta Giudice; KOLLER, Sílvia H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, Sílvia Helena (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.51-59.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações.** Imaginário v.12, nº12, São Paulo, jun./ 2006.

NETO, Osvaldo Lopes Ribeiro; MENDES, Josewal Menezes. O Reconhecimento dos efeitos sucessórios do parentesco socioafetivo como um direito fundamental. In: MEIRELES, Edilton (Org.). **Trabalho, Família e Direito.** Curitiba: CRV, 2016, 264 p.57-77).

OLIVEIRA Maria Cláudia S. Lopes de; PINTO, Raquel Gomes; SOUZA Alessandra da Silva. **Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta.** Temas psicol. vol.11 no.1 Ribeirão Preto jun. 2003.

OLIVEIRA, Denize Cristina de; FISCHER, Frida Marina; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SÁ, Celso Pereira de; GOMES, Antonio Marcos Tosoli Gomes. **Representações sociais do trabalho: uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores.** Ciênc. saúde coletiva vol.15 no.3, Rio de Janeiro, jan/maio, 2010. ISSN 1413-8123.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes. **Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação.** Educ. ver., nº 64, Curitiba. apr./june 2017.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração.** Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Catalão, curso de Administração, Catalão- Go, 2011, p.73.

OLIVEIRA, Sabrina Ferreira de; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi; FIGUEIREDO, Mirela de Oliveira. **Pesquisas brasileiras sobre o transtorno do desenvolvimento da coordenação: uma revisão à luz da teoria bioecológica.** Cad. Bras. Ter. Ocup. vol.28, nº1, São Carlos, jan./mar. 2020. Epub, fev 17, 2020.

OLIVEIRA, Teresa Cristina Ferreira de. **Filho do coração: o processo de adoção de crianças na perspectiva paterna.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador, 2014, 173 f.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense – Niterói, 2005, 480f.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. Educação de jovens e adultos: **a educação ao longo da vida.** Curitiba: Ibpx, 2011).

PENAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Ed. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=210735>. Acesso em 20 jun/2018.

PETRINI, João Carlos. **Pós-modernidade e Família: um itinerário de compreensão.** Bauru: EDUSC, 2003, p.57-87.

PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon (Orgs.). **Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PETRINI, João Carlos; DIAS, Marcelo. Relações conjugais e familiares na sociedade contemporânea. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos (Organizadora). **Relações Familiares.** Curitiba: CRV, 2016, 396p.

PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Thais Novaes. Notas para um olhar mais adequado à família e ao adolescente: buscando caminhos para crescer. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira; FORNASIER, Rafael C. (Orgs.). **Adolescentes & adolescências: família, escola e sociedade.** Curitiba: CRV, 2018. 394p. Coleção Família e desenvolvimento humano – volume 1, p.189-205.

PFEIFER, Luzia Iara; MARTINS, Yara Dias; SANTOS, Jair Lício Ferreira. **A influência socioeconômica e de gênero no lazer de adolescentes.** Psic.: Teor. e Pesq. vol.26, nº3, p,12, Brasília, jul/set. 2010. ISSN 0102-377.

PIERRON. Jean-Philippe. **Le Climat familial. Une poétique da la famille.** Paris: CERF, 2009. Tradução: Rabinovich, Elaine Pedreira, Eds Du CERF, 2009, p.16.

PIFFER, Cláudia; RODRIGUES, Silvia; GUIMARÃES, Célia Maria. **Formação inicial e o exercício da docência na educação infantil: expectativas e percepções de estudantes de cursos de pedagogia brasileiros.** Faculdade de Ciências e Tecnologia- Unesp- PP; Universidade Federal de Mato grosso do Sul – CPAN.2013.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública.** Departamento de Prática de Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública - Universidade de São Paulo – Brasil, 1995, p.318-325.

POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** 2005. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

PONCIANO, Edna Lúcia Tinoco; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. **Modelos de família e intervenção terapêutica.** Interações v.8, nº16, São Paulo, dez./ 2003.

PORTELLA, Alysson Lorenzon; BUSSMANN, Tanise Brandão; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto de. **A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro.** Nova econ. vol.27, nº3 Belo Horizonte, set./dec. 2017.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio. **Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros.** Psicol. estud. vol.12 no.2 Maringá may/aug. 2007. Print version ISSN 1413-7372 On-line version ISSN 1807-0329 Print version ISSN 1413-7372 On-line version ISSN 1807-0329.

RIBEIRO NETO, Osvaldo Lopes; MENDES, Josewal Menezes. O reconhecimento dos efeitos sucessórios do parentesco socioafetivo como um direito fundamental. In: MEIRELES, Edilton (Org.) **Trabalho, Família e Direito.** Curitiba: CRV, 2016, p. 129-142.

RIZZO, Catarina Barbosa da Silva Rizzo; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador.** Trab. educ. saúde (online) vol.8, nº 3, Rio de Janeiro, nov./2010, ISSN 1981-7746.

ROCHA, Sonia. **A inserção dos jovens no mercado de trabalho.** Cad. CRH, vol.21, nº 54, Salvador, set./dez. 2008. ISSN 0103-4979.

SANTOS, Francisca Tatiana Xavier; ARUTH, Raphael Gomes. **Compreensão sobre a elaboração da família nuclear do dependente químico.** (2015). Monografia. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins-SP, 2015, 78p.

SANTOS, Karina de Paula Bastos; BOING, Elisângela. **Atuação sistêmica do médico de família: uma visão segundo o modelo bioecológico do desenvolvimento humano.** Saúde debate vol.43 nº121, Rio de Janeiro, Apr./June 2019, Epub Aug 05, 2019.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho. **O papel da família e dos pares na escolha profissional.** Psicol. estud. vol.10 no.1 Maringá jan./abr. 2005. Print version ISSN 1413-7372 On-line version ISSN 1807-0329.

SANTROCK, John W. **Adolescência.** 8ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

SARACENO, Chiara. Sociologia da família. In: PETRINI, João Carlos e CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon (Orgs.). **Família, Sociedade e Subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 29-53.

SARTI, Cyntia Andersen. **A família como espelho – um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo.** Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, 1994, p. 114.

SARTI, Cyntia Andersen (2003). **A família como espelho – um estudo sobre a moral dos pobres. In: Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em família de baixo nível socioeconômico.** Psicologia em Estudo, Maringá, v.11, n 1, p.63-71, jan/abr. 2006.

SARTI, Cyntia Andersen. **A família como ordem simbólica.** Psicologia USP, 2004, 15(3), 11-28. Escola Paulista de Medicina – UNIFESP.

SCABIN, Eugenia; RANIERI, Sonia. Família com filhos adolescentes: a perspectiva relacional. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira (Organizadoras). **Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história.** Curitiba: Juruá, p.169-186, 2011.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de M. **Adolescência através dos séculos.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, abr/jun, 2010, vol. 26, nº 2, pp. 227-234.

SEGNINI, Liliana Rolfsen P. **Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente.** São Paulo, Perspec. vol.14, nº 2, São Paulo, apr./june 2000. versão On-line ISSN 1806-9452.

SHEEHY, Noel. **50 Grandes Psicólogos: suas ideias, suas influências.** São Paulo: Contexto, 2006.

SIFUENTES, Thirza Reis; DESSEN, Maria Auxiliadora & OLIVEIRA, Maria Cláudia S. Lopes de. **Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23, pp 379-385. Brasília, 2007.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos.** Qualit@s Revista Eletrônica, ISSN 1677 4280, vol.17, nº 1, 2015, p. 1-14.

SILVA, Dyana Augusta Leão; CERQUEIRA, Newma; MELO, Paloma; ROLIM, Tiago. **Adolescer e Adolescências: seus significados e desafios na contemporaneidade.** In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine; FORNASIER, Rafael Cerqueira (Org.). **Adolescentes & adolescências: família, escola e sociedade.** Curitiba: CRV, 2018, p.73-94.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. **O papel da escola e suas demandas sociais.** Periódico Científico Projeção e Docência, vol.5, nº 2, p. 6-23, Goiás, 2014.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA, Vini Rabassa da. **Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios.** Cad. CRH vol.24 nº 63, Salvador, set./dez. 2011. ISSN 0103-4979.

SILVEIRA, Luiza Maria de O. Braga Silveira; WAGNER, Wagner. **Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). volume 13, número 2, julho/dez. de 2009, p. 283-291.

SOUZA Altamir da Silva; SILVA, Cassiano Paes da. **O consumo na vida de adolescentes de diferentes condições socioeconômicas: uma reflexão para o marketing no Brasil.** Cad. EBAPE.BR, vol.4 nº.1, Rio de Janeiro, mar./2006. ISSN 1679-395.

SOUZA, Kelicia Rezende; KERBAUY Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, nº 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801>. Acesso em: agost/2019.

SOUZA, Néri de Almeida; HOMET, Raquel. **Los viejos y la vejez em la Edad Media: Sociedad e imaginário.** Revista Brasileira de História, 19, p. 313-318. UNESP – Franca/SP e Rosário/Argentina, 1999.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de, e SILVA, Eurides Brito. **Como Entender e aplicar a NOVA LDB (Lei Nº 9.394/96).** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p.1.

SPOSITO, Marília P. (Coord.) **Juventude e escolarização (1980-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, nº 7).

STEINBERG, L; LERNER, R. M. **The scientific study of adolescence: A brief history.** The Journal of Early Adolescence, 2004, p. 24, 45-54.

STENGEL, Márcia; FRICHE, Marilza de Lima. O adolescente, seu quarto e as relações familiares contemporâneas. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine; FORNASIER, Rafael Cerqueira (Org.). **Adolescentes & adolescências: família, escola e sociedade**. Curitiba: CRV, 2018, p. 207-225.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, nº 38, p. 49-59, jun.2010. ISSN: 1676-2584.

TERROSO, Lauren Bulcão; ARGIMON, Irani Iracema de Lima. **Dependência de internet e habilidades sociais em adolescentes**. Estud. pesqui. psicol., vol.16, nº1, Rio de Janeiro, jul./2016.

TERRUGGI, Tatiana Petron Laurito; CARDOSO, Hugo Ferrari; CAMARGO Mário Lázaro. **Escolha profissional na adolescência: a família como variável influenciadora**. Pensando fam. vol.23, nº 2, Porto Alegre jul./dez., 2019.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. 1ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TUDGE, J.R.H.; HOGAN, D.M.; LEE, S.; MELTSAS, M.; TAMMEVESKI, P.; KULAKOVA, N.N.; SNEZHKA, I.A., & PUTANAM, S.A. (1999). Cultural heterogeneity: Parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia. In: **A. Göncü (Ed.), Children's engagement in the world** (pp. 62–96). New York: Cambridge University Press.

TUDGE, Jonathan (2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; CARVALHO, Ana M.A. **Família e educação: olhares da psicologia**, 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012, Coleção Família na sociedade Contemporânea, p.210-231.

VARGAS, HILDA LEDOUX. **Filhos do coração: o reconhecimento jurídico da multiparentalidade nas famílias neoconfiguradas no Brasil**. Tese (Doutorado) 2015. Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2015,284 p.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Disponível em: <http://cpa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>, 2001, p. 9. Acesso em maio/2019.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O Planfor e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada**. Dissertação (Mestrado) 2001. Universidade Federal Fluminense - Niterói, 2001,122p.

WAGNER, Adriana; FALCKE, Denise; SILVEIRA, Luiza Maria Braga de Oliveira; MOSMANN, Clarisse Pereira. **A comunicação em famílias com filhos adolescentes**. Psicol. estud. vol.7, nº 1, Maringá jan./jun. 2002.

ZAGO, Nadir; NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo (Orgs.) 2003. In: Tese de Dissertação: **“Os familiares e o desempenho na escolaridade de estudantes de camadas populares no Alto Vale do Itajaí”**. Zenair de Souza Macedo Machado. Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008, p.1-98.

ZAPPE, Jana Gonçalves; MOURA Jr, James Ferreira; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; SARRIERA, Jorge Castellá. **Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos**. Acta Colombiana de Psicología 16 (1): 91-100, 2013.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor (a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada: “Concepções e perspectivas futuras de adolescentes, que realizam exames supletivos, e de suas respectivas famílias, sobre a escolarização, o trabalho e a família”, que será desenvolvida pela pesquisadora Ariadne de Araújo Cruz, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira.

Esta pesquisa tem por objetivo identificar as concepções e perspectivas futuras de adolescentes, que realizam os exames supletivos, e de suas respectivas famílias, de contextos socioeconômicos diversos, sobre a escolarização, o trabalho e a família. A participação do(a) senhor(a), no estudo, consiste em responder questões elaboradas pela pesquisadora na forma de entrevista, com duração aproximada de 20 minutos, que será gravada. O roteiro de entrevista inclui questões relacionadas às concepções e perspectivas de escolarização, trabalho e família para a realização dos exames supletivos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, o(a) senhor(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para o(a) senhor(a) (Res. 466/12 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo, esclareço que:

- Uma cópia deste documento ficará com o(a) senhor(a) e outra com a pesquisadora;
- Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, o(a) senhor(a) poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo;
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e a sua identificação será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato;
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo;
- Sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso o(a) senhor(a) tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, será ressarcido(a);
- O estudo apresenta como benefício propiciar reflexão sobre suas concepções e perspectivas a respeito da escolarização, do trabalho e da família relativos ao seu/sua familiar adolescente;
- Há o risco de desconforto em decorrência de a entrevista ser gravada e abordar conteúdos íntimos. Caso isso ocorra, a entrevista será interrompida e será dado apoio pela pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética que aprovou o estudo, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato por meio do endereço/celulares:

Ariadne de Araújo Cruz - doutoranda – celular: (71) 98851-7223.

Lúcia Vaz de Campos Moreira – orientadora – celular: (71) 98875-7822.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea - Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR - Telefone: (71) 3203-8913. E-mail: cep@ucsal.br

Eu, _____, aceito, voluntariamente, participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Autorizo, também, a gravação da entrevista.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para menores

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada: “Concepções e perspectivas futuras de adolescentes, que realizam exames supletivos, e de suas respectivas famílias, sobre a escolarização, o trabalho e a família”, que será desenvolvida pela pesquisadora Ariadne de Araújo Cruz, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira.

Esta pesquisa tem por objetivo identificar as concepções e perspectivas futuras de adolescentes, que realizam os exames supletivos, e de suas respectivas famílias, de contextos socioeconômicos diversos, sobre a escolarização, o trabalho e a família. A participação do(a) senhor(a), no estudo, consiste em responder questões elaboradas pela pesquisadora na forma de entrevista, com duração aproximada de 20 minutos, que será gravada. O roteiro de entrevista inclui questões relacionadas às concepções e perspectivas de escolarização, trabalho e família para a realização dos exames supletivos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para você (Res. 466/12 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo, esclareço que:

- Uma cópia deste documento ficará com você e outra com a pesquisadora;
- Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, você poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo;
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e a sua identificação será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato;
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo;
- Sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso você tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, será ressarcido(a);
- O estudo apresenta como benefício propiciar reflexão sobre suas concepções e perspectivas a respeito da sua escolarização, do seu trabalho e da sua família;
- Há o risco de desconforto em decorrência de a entrevista ser gravada e abordar conteúdos íntimos. Caso isso ocorra, a entrevista será interrompida e você receberá apoio da pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética que aprovou o estudo, você poderá entrar em contato por meio do endereço/celulares:

Ariadne de Araújo Cruz - doutoranda – celular: (71) 98851-7223.

Lúcia Vaz de Campos Moreira – orientadora – celular: (71) 98875-7822.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea - Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902.

COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR - Telefone: (71) 3203-8913. E-mail: cep@ucsal.br

Eu, _____, aceito, voluntariamente, participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Autorizo, também, a gravação da entrevista.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e/ou responsáveis de filhos menores

O(A) familiar adolescente do(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada: “Concepções e perspectivas futuras de adolescentes, que realizam exames supletivos, e de suas respectivas famílias, sobre a escolarização, o trabalho e a família”, que será desenvolvida pela pesquisadora Ariadne de Araújo Cruz, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira.

Esta pesquisa tem por objetivo identificar as concepções e perspectivas futuras de adolescentes, que realizam os exames supletivos, e de suas respectivas famílias, de contextos socioeconômicos diversos, sobre a escolarização, o trabalho e a família. A participação do(a) adolescente, no estudo, consiste em responder questões elaboradas pela pesquisadora na forma de entrevista, com duração aproximada de 20 minutos, que será gravada. O roteiro de entrevista inclui questões relacionadas às concepções e perspectivas de escolarização, trabalho e família para a realização dos exames supletivos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, o(a) adolescente poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para ele/ela (Res. 466/12 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo, esclareço que:

- Uma cópia deste documento ficará com o(a) senhor(a) e outra com a pesquisadora;
- Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, o(a) adolescente poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo;
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e a identificação do(a) adolescente será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de o nome dele(a) ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato;
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo;
- A participação do(a) adolescente não implica em nenhum custo financeiro, mas caso ele/ela tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, será ressarcido(a);
- O estudo apresenta como benefício propiciar reflexão, ao seu/sua familiar adolescente, sobre as concepções e perspectivas a respeito da escolarização, do trabalho e da família;
- Há o risco de desconforto em decorrência de a entrevista ser gravada e abordar conteúdos íntimos. Caso isso ocorra, a entrevista será interrompida e será dado apoio pela pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética que aprovou o estudo, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato por meio do endereço/celulares:

Ariadne de Araújo Cruz - doutoranda – celular: (71) 98851-7223.

Lúcia Vaz de Campos Moreira – orientadora – celular: (71) 98875-7822.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea - Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR - Telefone: (71) 3203-8913. E-mail: cep@ucsal.br

Eu, _____, autorizo, voluntariamente, que o(a) meu/minha familiar adolescente participe deste estudo, estando ciente de que ele(a) estará livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Autorizo, também, a gravação da entrevista.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista para adolescente

| | | |
|---|----------------|-------------|
| 1 | | |
| ROTEIRO DE ENTREVISTA | | |
| CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FAMÍLIA PARA ADOLESCENTES QUE REALIZAM OS EXAMES SUPLETIVOS. | | |
| Data: | Início: | Fim: |
| Entrevistadora: <i>Antônia de Araújo Cruz</i> | | |
| I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO | | |
| 1. Idade: | R. | |
| 2. Sexo: | R. | |
| 3. Escolaridade: | R. | |
| 4. Bairro em que reside: | R. | |
| 5. Com quem reside: | R. | |
| 6. Escolaridade da(s) pessoa(s) com quem reside: | R. | |
| 7. Renda Familiar: | R. | |
| II) ADOLESCÊNCIA E ESCOLHAS DE CURSOS E DE PROFISSÕES | | |
| 8. Em sua opinião, o que é adolescência? | R. | |
| 9. O que tem sido agradável para você nesta fase de adolescência? | R. | |
| 10. O que tem sido desagradável para você nesta fase de adolescência? | R. | |
| 11. Você já escolheu o curso que pretende fazer após a realização dos Exames Supletivos? | R. | |
| 12. Caso positivo, como foi o processo de escolha deste curso? (Por que escolheu, o que ou quem influenciou na sua escolha?) | R. | |
| 13. Você já escolheu a profissão que pretende exercer? | R. | |
| 14. Caso positivo, como foi o processo de escolha dessa profissão? (Por que escolheu ou quem influenciou na sua escolha?) | R. | |

III) CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO

16. O que significa escola para você?

R.

18. Em sua opinião, qual a importância do (a) adolescente estar matriculado numa escola?

R.

17. Por que procurou pelos Exames Supletivos para o (a) adolescente?

R.

18. Qual é o maior nível de escolaridade que você almeja que o (a) adolescente alcance? Justifique

R.

IV) CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO

19. O que é trabalho para você?

R.

20. Quais são as suas expectativas sobre o trabalho/carreira do (a) adolescente, pensando desde o seu ingresso no mercado de trabalho até a aposentadoria dele (a)?

R.

V) Concepções e perspectivas sobre família

21. O que é família para você?

R.

22. Quem faz parte da sua família?

R.

23. Quais são as suas perspectivas futuras:

a) Com relação à sua família;

R.

b) Com relação à intenção do (a) adolescente formar a sua própria família futuramente.

R.

24. Por fim, gostaria de acrescentar algo sobre o que conversamos?

R.

APÊNDICE E

Roteiro de Entrevista com o familiar

| | | |
|---|----------------|-------------|
| 1 | | |
| ROTEIRO DE ENTREVISTA | | |
| CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FAMÍLIA PARA FAMILIARES DE ADOLESCENTES QUE REALIZAM OS EXAMES SUPLETIVOS. | | |
| Data: | Início: | Fim: |
| Entrevistadora: Ariadne de Araújo Cruz | | |
| I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO | | |
| 1. Idade: | R. | |
| 2. Sexo: | R. | |
| 3. Escolaridade: | R. | |
| 4. Bairro em que reside: | R. | |
| 5. Grau de parentesco com o (a) adolescente: | R. | |
| 6. Com quem reside: | R. | |
| 7. Renda Familiar: | R. | |
| II) ADOLESCÊNCIA E ESCOLHAS DE CURSOS E DE PROFISSÕES | | |
| 8. Em sua opinião, o que é adolescência? | R. | |
| 9. O que tem sido agradável para você nesta fase de adolescência? | R. | |
| 10. O que tem sido desagradável para você nesta fase de adolescência? | R. | |
| 11. O (a) adolescente já escolheu o curso que pretende fazer após a realização dos Exames Supletivos? | R. | |
| 12. Caso positivo, como foi o processo de escolha deste curso? (Por que escolheu, o que ou quem influenciou na sua escolha?) | R. | |
| 13. O (a) adolescente já escolheu a profissão que pretende exercer? | R. | |
| 14. Caso positivo, como foi o processo de escolha desta profissão? (Por que escolheu ou quem influenciou na sua escolha?) | R. | |

III) CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO

16. O que significa escola para você?
R.

18. Em sua opinião, qual a importância do (a) adolescente estar matriculado numa escola?
R.

17. Por que procurou pelos Exames Supletivos para o (a) adolescente?
R.

18. Qual é o maior nível de escolaridade que você almeja que o (a) adolescente alcance? Justifique.
R.

IV) CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO

19. O que é trabalho para você?
R.

20. Quais são as suas expectativas sobre o trabalho/carreira do (a) adolescente, pensando desde o seu ingresso no mercado de trabalho até a aposentadoria dele (a)?
R.

V) Concepções e perspectivas sobre família

21. O que é família para você?
R.

22. Quem faz parte da sua família?
R.

23. Quais são as suas perspectivas futuras:

a) Com relação à sua família;
R.

b) Com relação à intenção do (a) adolescente formar a sua própria família futuramente.
R.

24. Por fim, gostaria de acrescentar algo sobre o que conversamos?
R.

ANEXO A

Convite à Direção da Escola



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade
Contemporânea


Salvador, 09 de abril de 2019

À Professora
Rosenilda Mesquita de Santana
Diretora do Colégio Estadual da Bahia - CENTRAL

Ao cumprimentá-la, solicitamos que a pesquisa de doutorado intitulada "Concepções e perspectivas futuras de adolescentes, que realizam exames supletivos, e de suas respectivas famílias, sobre a escolarização, o trabalho e a família" seja realizada na unidade escolar em que é gestora, pela minha orientanda de doutorado Ariadne de Araújo Cruz.

O estudo tem por objetivo identificar as concepções e perspectivas futuras de adolescentes, que realizam exames supletivos, e de suas respectivas famílias, de contextos socioeconômicos diversos, sobre a escolarização, o trabalho e a família. Para tanto, serão entrevistados 120 participantes: (a) 30 adolescentes de classe média que estão fazendo exames supletivos neste colégio; (b) um familiar de cada um destes adolescentes de classe média; (c) 30 adolescentes de classe popular que estão fazendo exames supletivos; (b) um familiar de cada um destes adolescentes de classe popular. A coleta de dados será realizada no ano letivo de 2019. Todos os procedimentos éticos previstos na Resolução 466/2012 serão respeitados. Os dados obtidos serão apresentados em eventos científicos e publicados em artigos de periódicos ou livros, mas sempre será mantido o sigilo com relação aos dados de identificação dos participantes. Uma cópia da tese será entregue ao Colégio Estadual da Bahia - CENTRAL, para que tenha acesso aos resultados obtidos.

Atenciosamente,


Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira
Orientadora e coordenadora do
Programa de Pós-graduação em
Família na Sociedade Contemporânea
(UCSal)


Ariadne de Araújo Cruz
Doutoranda



ANEXO B

Autorização da Escola



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

NTE - 26 COD. 0345

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA

Praça Carneiro Ribeiro, s/n – Salvador – Bahia

Criado pela Lei n.º 33 de 9/3/1836 – Instalado em 7/9/1837



Salvador, 15 de abril de 2019.

À Coordenação do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea/UCSAL

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da UCSAL

Autorizo que a pesquisa de doutorado intitulada "Concepções e perspectivas futuras de adolescentes, que realizam exames supletivos, e de suas respectivas famílias, sobre a escolarização, o trabalho e a família" e desenvolvida pela doutoranda Ariadne de Araújo Cruz, sob orientação da Profª Drª Lúcia Vaz de Campos Moreira, do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea/UCSAL, seja realizada no Colégio Estadual da Bahia – CENTRAL, neste ano de 2019.

Atenciosamente,

RMSantana

Rosenilda Mesquita de Santana

Diretora NPE 26 10 359/2016
Rosenilda Mesquita de Santana
Colégio Estadual da Bahia
Diretora
Port. 70582/16 D.O. 13/07/16

ANEXO C

APROVAÇÃO DA PESQUISA EM COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS DE ADOLESCENTES, QUE REALIZAM EXAMES SUPLETIVOS, E DE SUAS RESPECTIVAS FAMÍLIAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO, O TRABALHO E A FAMÍLIA

Pesquisador: Ariadne de Araújo Cruz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12729219.7.0000.5628

Instituição Proponente: Universidade Católica do Salvador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.327.534

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa que pretende realizar um estudo acerca das percepções e perspectivas de adolescentes que se submetem a exames supletivos, assim como seus respectivos familiares, em relação à escolarização, ao trabalho e à família. Para tanto, almeja realizar estudo de natureza exploratória, mediante entrevistas com: a) 60 (sessenta) adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos, e que tenham se candidatado à realização de exames supletivos em determinada CPA (Comissão Permanente de Avaliação) de determinada instituição educacional de Salvador-BA; b) 60 (sessenta) familiares destes adolescentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: "Identificar as concepções e perspectivas futuras de adolescentes, que realizam exames supletivos, e de suas respectivas famílias, de contextos socioeconômicos diversos, sobre a escolarização, o trabalho e a família."

Objetivos secundários: "(1) Caracterizar as famílias, de contextos socioeconômicos diversos, que procuram os exames supletivos para adolescentes; (2) Investigar as concepções sobre adolescência e conhecer como ocorre, para os(as) adolescentes e suas famílias, o processo de escolha de cursos e de profissões; (3) Conhecer as concepções e as perspectivas sobre a escolarização dos(as) adolescentes; (4) Identificar as concepções e expectativas sobre o trabalho/carreira profissional dos(as) adolescentes; (5) Investigar as concepções e perspectivas

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589

Bairro: PITUACU

CEP: 41.740-090

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3203-8913

Fax: (71)3203-8975

E-mail: cep@ucsal.br

Continuação do Parecer: 3.327.534

sobre a vida familiar dos(as) adolescentes."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto aponta como risco o desconforto, do participante da pesquisa, em ser gravada a entrevista, evento que, uma vez concretizado, proporcionará a interrupção imediata da entrevista.

No que se refere aos benefícios oriundos da pesquisa, o projeto alude à possibilidade de contribuição para o estabelecimento de políticas públicas sobre a escolarização de jovens e sua inserção no ambiente de trabalho e familiar na contemporaneidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto se debruça sobre tema socialmente relevante, e seu desenvolvimento conferirá benefícios evidentes, tendo em vista se traduzir em contribuição científica para a discussão do assunto por ele tratado. Os riscos apresentados são toleráveis, uma vez que o roteiro de entrevista não apresenta intervenções potencialmente lesivas à integridade psíquica dos participantes de pesquisa. De igual maneira, é satisfatório o mecanismo de preservação dos participantes de pesquisa oferecido pelo pesquisador.

Desta maneira, conclui-se que a pesquisa de que ora se cuida está em conformidade com os parâmetros éticos estabelecidos pela regulamentação vigente no país.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

1. Folha de rosto;
2. Cronograma;
3. Orçamento;
4. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE);
5. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
6. Ofício da instituição que acolherá o desenvolvimento da pesquisa;
7. Roteiro de entrevista.

Todos os documentos apresentados se afiguram em conformidade com os parâmetros éticos estabelecidos pela regulamentação vigente no país.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL**



Continuação do Parecer: 3.327.534

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do colegiado, ocorrida em 15/05/2019, fica deliberado que o projeto está aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1342026.pdf | 26/04/2019 19:41:06 | | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto_assinada.pdf | 26/04/2019 19:40:37 | Ariadne de Araújo Cruz | Aceito |
| Outros | OFICIOPARAESCOLA.pdf | 24/04/2019 11:03:31 | Ariadne de Araújo Cruz | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEpais.docx | 24/04/2019 10:58:56 | Ariadne de Araújo Cruz | Aceito |
| Outros | Roteiro.docx | 24/04/2019 10:57:19 | Ariadne de Araújo Cruz | Aceito |
| Outros | Roteiro_de_Entrevista_para_o_adolescente.docx | 24/04/2019 10:55:47 | Ariadne de Araújo Cruz | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALeadolescentes.pdf | 24/04/2019 10:51:48 | Ariadne de Araújo Cruz | Aceito |
| Orçamento | ORCAMWENTO.pdf | 24/04/2019 10:51:08 | Ariadne de Araújo Cruz | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 24/04/2019 10:49:12 | Ariadne de Araújo Cruz | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Carta.pdf | 24/04/2019 10:47:29 | Ariadne de Araújo Cruz | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO.pdf | 24/04/2019 10:47:20 | Ariadne de Araújo Cruz | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589
 Bairro: PITUACU CEP: 41.740-090
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 3.327.534

SALVADOR, 15 de Maio de 2019

Assinado por:

ANDERSON ABBEHUSEN FREIRE DE CARVALHO
(Coordenador(a))

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589
Bairro: PITUACU CEP: 41.740-090
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br