

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA  
LINHA DE PESQUISA: FAMÍLIA, INTERAÇÃO SOCIAL E  
SAÚDE**

**DENISE BOFF**

**PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE ESCOLA  
PÚBLICA: UM OLHAR BIOECOLÓGICO**

**Recife  
2022**

**DENISE BOFF**

**PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE ESCOLA  
PÚBLICA: UM OLHAR BIOECOLÓGICO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de  
Doutorado em Psicologia clínica da  
Universidade Católica de Pernambuco, como  
parte da obtenção do título de doutora na Linha  
de Pesquisa Família, Interação Social e Saúde.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Amorim  
Sampaio Cunha

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia de Maria  
Gomes Schuler

**Recife  
2022**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA**

Aprovada em 27 de junho de 2022.

DENISE BOFF

Doutorado em Psicologia Clínica

**BANCA EXAMINHADORA**



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Teresa Barros Falcão – DFE/UFPB (Titular Externa)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Rosane Maria de Castilho – UEG/GO (Titular Externa)



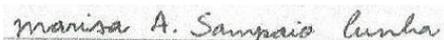
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ana Lucia Francisco – UNICAP/PE (Titular Interna)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cirlene Francisca Sales da Silva – UNICAP/PE (Titular Interna)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Flávia de Maria Gomes Schuler – UNICAP/PE (Coorientadora)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Amorim Sampaio Cunha – UNICAP/PE (Orientadora)

RECIFE  
2022

B669p

Boff, Denise

Perspectivas profissionais de estudantes de  
escola pública : um olhar bioecológico / Denise  
Boff, 2022.

151 f.

Orientadora: Marisa Amorim Sampaio Cunha  
Coorientadora: Flávia de Maria Gomes Schuler  
Tese (Doutorado) – Universidade Católica de  
Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Clínica. Doutorado em Psicologia Clínica, 2022.

1. Psicologia do adolescente. 2. Escolas Públicas.  
3. Psicobiologia. 4. Psicologia do desenvolvimento.  
5. Orientação profissional. I. Título.

CDU 159.922.8

Luciana Vidal - CRB-4/1338

Dedico esta tese a todos os jovens estudantes brasileiros, principalmente àqueles que tão afetosamente me acolheram no campo da pesquisa!

Dedico à minha filha Maria Eduarda Del Frari, uma jovem estudante linda e inspiradora, que me faz reviver o sentido de ser jovem estudante com a crença e a alegria nas construções possíveis para a vida!

Dedico a todas e todos os trabalhadores da educação, psicologia, sociologia, movimentos, pastorais, institutos, ONGs, militantes e cidadãos, que atuam com jovens estudantes, crendo na Educação como possibilidade transformadora!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me sustentado no percurso deste trabalho, quando muitas vezes as forças físicas, emocionais e espirituais fraquejaram.

Agradeço a minha família pelo apoio de sempre! Meus pais, Avelino e Leonora, meus irmãos, Darlei e Rodolfo. De modo especial agradeço ao Douglas, parceiro de caminhada e incentivador dos meus projetos, e minha filha Maria Eduarda, que além do apoio, incentivo e inspiração, é a razão do meu viver. Vocês foram fundamentais em todos os momentos, aceitaram as muitas vezes em que precisei estar ausente, acreditaram que - apesar do cansaço - eu cumpriria com esse projeto e o mais importante: estiveram sempre ao meu lado para eu saber que não estava só.

Agradeço aos amigos e amigas que a vida me deu, cada um(a) a seu modo me ajudou e ofertou palavras de ânimo e encorajamento! Vocês são presentes valiosos! Querida Albenise, Carlos, Celice, Maurício, Dani, Patrícia, Inês, a equipe da Clínica de Urodinâmica, especialmente à Adriana; a equipe da Casa da Psiquê, particularmente, Vânia e Eduardo, Fabienne, Ana Virgínia; a equipe da COF/CRP-02, as queridas Valéria, Ceça e Marcela! O colega e amigo Cecílio Argolo e Silvana Uchoa! Vocês foram fundamentais, partilhando conhecimento e experiências, textos, escritos e artigos, além das angústias e alegrias da vida! De modo especial preciso dizer, Silvana, inicialmente uma colega querida do doutorado, hoje, uma irmã de coração! Amiga, sem você essas linhas não estariam sendo escritas! Você é generosa, afetuosa e cuidadosa! Quantos finais de semana passamos estudando na sua casa? Perdi as contas, mas sei que foi essa cumplicidade fraterna, essa partilha que me fortaleceu na caminhada do doutorado. E agora você não se livra mais de mim!!!

Agradeço aos jovens participantes dessa pesquisa, assim como a diretora, a professora e a funcionária da escola, que tão gentilmente me acolheram no campo e partilharam da vida, do momento difícil da pandemia, dos anseios e projetos para o futuro: material humano que dá sentido à construção teórica da ciência.

Agradeço às professoras Marisa e Flávia, orientadora e coorientadora, que pacientemente foram iluminando a estrada para que a pesquisa fosse sendo construída e se tornasse realidade. Cada uma a seu modo foi especial e imprescindível. Levá-las-ei sempre no coração!

Agradeço às professoras da banca: Ana Lúcia Francisco, Cirlene Sales, Roseane Castilho e Teresa Falcão, que engrandeceram a tese com a generosa oferta de novos ângulos teóricos e práticos! Fiquei muito feliz com as contribuições de cada uma de vocês. Quão atenciosas e generosas foram no processo de qualificação, e principalmente, cuidadosas e respeitosas! Foi uma honra a presença de cada uma na composição da banca de avaliação da tese.

Agradeço às professoras do curso de Doutorado em Psicologia Clínica da UNICAP com as quais muito aprendi; a equipe da secretaria e funcionários de apoio, segurança, limpeza, recepção, biblioteca! Estiveram sempre disponíveis a ajudar e acolher, dando sentido e humanizando ao espaço acadêmico!

Enfim, ao concluir esse ciclo, levo na bagagem muito mais do que trouxe! Além de conhecimentos e aprendizados, as pessoas que conheci e com as quais convivi, as experiências e as partilhas! Foi um tempo que valeu a pena, por isso a gratidão é o sentimento que me define neste momento!

## Resumo

A presente tese buscou compreender, sob a ótica da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), as condições de possibilidade ofertadas a estudantes terceiranistas de escola pública para a construção de perspectivas na tomada de decisão profissional. Entende-se que a preparação para o campo profissional representa um marco psíquico e social, uma transição ecológica no acesso à vida adulta. Este estudo foi desenvolvido em meio à pandemia da COVID 19 e teve como foco a pessoa (estudante) e o contexto escolar no qual se desenvolvem as múltiplas relações proximais que forjam possíveis identificações na construção de perspectivas de futuro. Assim, buscou-se conhecer o ambiente escolar e os elementos nele presentes quanto à formação dos estudantes para a construção da tomada de decisão profissional; compreender como os processos proximais vivenciados pelos estudantes no ambiente escolar interagem com o seu repertório identitário no processo de formação profissional; e analisar as interações escolares e familiares, a partir da visão dos estudantes, nos seus processos de desenvolvimento de autonomia para a tomada de decisão profissional. O Método da pesquisa foi qualitativo, construído a partir de uma inserção ecológica na escola. Os participantes foram seis estudantes do terceiro ano do ensino médio, a diretora, uma professora e uma funcionária. Os critérios de inclusão foram: ser alunos do terceiro ano do ensino médio, com idade entre 18 e 21 anos, com frequência regular na escola. E para os demais participantes, trabalhar com as turmas do ensino médio há no mínimo seis meses. E o critério de exclusão utilizado para todos foi: apresentar alguma dificuldade cognitiva importante a ser observada no *rapport* inicial. Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados um questionário biossociodemográfico, e, como técnica, a entrevista individual semiestruturada com cada participante, além dos registros do diário de bordo da pesquisadora. Os dados da coleta foram organizados e analisados a partir dos Sistemas da TBDH: micro, meso, exo, macro e pelo cronossistema. Os resultados apontaram para uma lacuna no campo da Orientação Profissional na rede pública de ensino, com a ausência de práticas auxiliadoras aos estudantes na construção de seus projetos de vida. Identificou-se ainda que as relações proximais vivenciadas na escola são facilitadoras de interações, apoio e incentivo aos estudantes nos seus processos de decisão profissional, forjadas a partir de um repertório identitário que se concentra, principalmente, no micro e no mesossistema. Destacaram-se no estudo duas transições ecológicas presentes na fala dos estudantes: concluir o ensino médio e trabalhar. Há neles a crença na capacidade laboral como promotora de mudança de vida, movendo alguns para a decisão de abrirem um negócio ou buscarem um emprego formal, além do desejo de seguirem estudando via ingresso em curso superior. Em outros casos, a necessidade básica para a subsistência foi o que impulsionou o processo de tomada de decisão profissional. Considerando que todos os estudantes entrevistados indicaram ter projetos e planos de estudo ou trabalho após a conclusão do terceiro ano e reconheceram esse fechamento de ciclo escolar como um marco de transição para uma nova etapa de suas vidas, conclui-se que o contexto relacional escolar contribuiu para a tomada de decisão profissional.

**Descritores:** Estudante terceiranista. Escola pública. Perspectiva profissional. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

## ABSTRACT

This thesis sought to understand, from the perspective of the Bioecological Theory of Human Development (TBDH), the conditions of possibility offered to third-year public school students for the construction of perspectives in professional decision-making. It is understood that the preparation for the professional field represents a psychic and social mark, an ecological transition in the access to adult life. This study was developed in the midst of the COVID 19 pandemic and focused on the person (student) and the school context in which the multiple proximal relationships are developed that forge possible identifications in the construction of perspectives for the future. Thus, we sought to know the school environment and the elements present in it regarding the training of students for the construction of professional decision-making; understand how the proximal processes experienced by students in the school environment interact with their identity repertoire in the process of professional training; and to analyze school and family interactions, from the point of view of students, in their processes of developing autonomy for professional decision-making. The research method was qualitative, built from an ecological insertion in the school. The participants were six third year high school students, the principal, a teacher and an employee. The inclusion criteria were: being students in the third year of high school, aged between 18 and 21, with regular attendance at school. E For the other participants, working with high school classes for at least six months. And the exclusion criterion used for all was: having some important cognitive difficulty to be observed in the initial rapport. A biosociodemographic questionnaire was used as an instrument for data collection, and, as a technique, the individual semi-structured interview with each participant, in addition to the records of the researcher's logbook. The collection data were organized and analyzed from the TBDH Systems: micro, meso, exo, macro and chronosystem. The results pointed to a gap in the field of Vocational Guidance in the public school system, with the absence of helpful practices for students in the construction of their life projects. It was also identified that the close relationships experienced at school facilitate interactions, support and encourage students in their professional decision-making processes, forged from an identity repertoire that focuses mainly on the micro and mesosystem. Two ecological transitions present in the students' speech stood out in the study: completing high school and working. There is a belief in their ability to work as a promoter of life change, leading some to the decision to open a business or look for a formal job, in addition to the desire to continue studying via higher education. In other cases, the basic need for subsistence was what drove the professional decision-making process. Considering that all the students interviewed indicated that they had projects and study or work plans after completing the third year and recognized this closing of the school cycle as a transitional milestone for a new stage of their lives, it is concluded that the school relational context contributed for professional decision making.

**Descriptors:** Third year student. Public school. Professional perspective. Bioecological Theory of Human Development.

## RÉSUMÉ

Cette thèse a cherché à comprendre, sous l'angle de la Théorie Bioécologique du Développement Humain (TBDH), les conditions de possibilité offertes aux élèves de troisième année de l'école publique pour la construction de perspectives dans la prise de décision professionnelle. Il est entendu que la préparation au domaine professionnel représente une marque psychique et sociale, une transition écologique dans l'accès à la vie adulte. Cette étude a été développée en pleine pandémie de COVID-19 et centrée sur la personne (élève) et le contexte scolaire dans lesquels se développent les multiples relations proximales qui forgent des identifications possibles dans la construction de perspectives futures. Ainsi, nous avons cherché à connaître le milieu scolaire et les éléments présents dans celui-ci concernant la formation des élèves pour la construction de la prise de décision professionnelle ; comprendre comment les processus proximaux vécus par les élèves en milieu scolaire interagissent avec leur répertoire identitaire dans le processus de formation professionnelle ; et d'analyser les interactions scolaires et familiales, du point de vue des élèves, dans leurs processus de développement de l'autonomie de décision professionnelle. La méthode de recherche était qualitative, construite à partir d'une insertion écologique dans l'école. Les participants étaient six élèves de troisième année du secondaire, le directeur, une professeure et un employé. Les critères d'inclusion étaient : être des élèves de troisième année du secondaire, âgés entre 18 et 21 ans, avec une fréquentation scolaire régulière et, pour les autres participants, travailler avec des classes de lycée pendant au moins six mois. Le critère d'exclusion utilisé pour tous était : rencontrer une difficulté cognitive importante à observer dans le rapport initial. Un questionnaire biosociodémographique a été utilisé comme instrument de collecte de données et, comme technique, l'entretien semi-structuré individuel avec chaque participant, en plus des enregistrements du journal de bord de la chercheuse. Les données de collecte ont été organisées et analysées à partir des systèmes TBDH : micro, méso, exo, macro et chronosystème. Les résultats ont mis en évidence une lacune dans le domaine de l'orientation professionnelle dans le système scolaire public, avec l'absence de pratiques utiles aux élèves dans la construction de leurs projets de vie. Il a également été identifié que les relations de proximité vécues à l'école facilitent les interactions, soutiennent et encouragent les élèves dans leurs processus décisionnels professionnels, forgés à partir d'un répertoire identitaire focalisé surtout en le micro et le mésosystème. Deux transitions écologiques présentes dans le discours des élèves se sont démarquées dans l'étude : terminer le secondaire et travailler. Il y a une croyance en leur capacité à travailler comme promoteur de changement de vie, conduisant certains à la décision d'ouvrir une entreprise ou de chercher un emploi formel, en plus du désir de poursuivre leurs études via l'enseignement supérieur. Dans d'autres cas, le besoin fondamental de subsistance était le moteur du processus décisionnel professionnel. Considérant que tous les élèves interrogés ont indiqué qu'ils avaient des projets et des plans d'études ou de travail après la fin de la troisième année et ont reconnu cette fermeture du cycle scolaire comme une étape transitoire vers une nouvelle étape de leur vie, il est conclu que le contexte relationnel scolaire a contribué pour la prise de décision professionnelle.

**Descripteurs:** Étudiant de troisième année. École publique. Point de vue professionnel. Théorie bioécologique du développement humain.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1: Sistemas da TBDH no ambiente escolar e a dimensão tempo: o Cronossistema	76
Quadro 1: Dados Biossociodemográficos dos Entrevistados	79
Quadro 2: Dados Biossociodemográficos do Microsistema Familiar dos Estudantes	81/82
Quadro 3: Perspectivas Profissionais de Estudantes e seus Pais	83
Quadro 4: Ocupação Profissional dos estudantes	85/86

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AM** - Estado do Amazonas

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAAE** - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

**EAD** - Educação a Distância

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**EJ** - Estatuto da Juventude

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**FTP** - Formação Técnica ou Profissional

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IES** - Instituições de Ensino Superior

**IE** - Inserção Ecológica

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MBDH** - Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano

**MEC** - Ministério da Educação

**OMS** - Organização Mundial da Saúde

**ONGs** - Organizações Não Governamentais

**OP** - Orientação Profissional

**OPAS** - Organização Pan-Americana de Saúde

**PE** - Estado de Pernambuco

**PPCT** - Processo – Pessoa – Contexto - Tempo

**RO** - Estado de Roraima

**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**TBDH** - Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

**TCI** - Termo de Concordância para a Instituição

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. UMA COMPREENSÃO DO AMBIENTE ECOLÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	23
1.1 Contextualizando a teoria .....	23
1.2 O ambiente ecológico da escola pública.....	28
1.3 A transição ecológica vivenciada com o término do ensino médio: sair da escola e acessar nova fase desenvolvimental .....	32
2 A ADOLESCÊNCIA E OS DESAFIOS DAS PRIMEIRAS ESCOLHAS DE VIDA	36
2.1 O caleidoscópio do desenvolvimento humano: conceituando e refletindo sobre a adolescência.....	36
2.2 Situando o contexto escolar .....	41
2.3 A percepção do mundo do trabalho a partir do ambiente escolar .....	47
3. OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO À LUZ DA TBDH .....	54
3.1 Fechando a escola e ligando o celular .....	56
3.2 A pandemia e os seus impactos para os concluintes do Ensino Médio.....	61
4 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	68
4.1 PARTICIPANTES.....	71
4.1.1 Critérios de inclusão: .....	71
4.1.2 Critério de exclusão: .....	71
4.2 Instrumentos e Técnicas .....	72
4.3 Procedimentos para a coleta dos dados .....	72
4.4 Procedimentos Éticos .....	73
4.5 Procedimentos para análise dos dados.....	74
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	75
5.1 Apresentando os participantes da pesquisa .....	77
5.2 Apresentação dos dados Biosociodemográficos dos Estudantes.....	81
5.3 Os Sistemas Ecológicos em Interação na Escola.....	86
5.4 A construção de autonomia e identidade profissional nos estudantes terceiranistas em relação com escola como promotora de condições na promoção da tomada de decisões profissionais .....	123
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	130
REFERÊNCIAS .....	135

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO BIOSOCIODEMOGRÁFICO .....	142
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ESTUDANTES .....	144
APÊNDICE C: ENTREVISTA COM GESTORA / PROFESSORA / FUNCIONÁRIA .....	145
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	147
APÊNDICE E: TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA A INSTITUIÇÃO (TCI) ...	149

## INTRODUÇÃO

A presente tese nasce do desejo, motivação e inquietação por seguir o estudo no campo das juventudes iniciado no mestrado. Naquele momento, a pertinência do tema ligava-se à experiência profissional da pesquisadora com jovens participantes de cursos de profissionalização técnica em busca da empregabilidade. Sob as teorias Sistêmicas do Ciclo de Vida e do Desenvolvimento, as quais embasaram aquela pesquisa, procurou-se compreender a aquisição da autonomia e identidade em jovens adulta(o)s a partir da inserção no mundo do trabalho. Aquela pesquisa nos permitiu identificar a ampliação dos protagonismos construídos e exercidos em espaços sociais, profissionais, escolares e familiares, com maior ou menor força em cada jovem; contudo, indicadora para todos de uma nova fase de vida possibilitada pelo trabalho.

A partir dessas percepções e do profundo sentido e importância que o mundo do trabalho assume para a juventude, seguimos o estudo do tema nesta tese, agora sob o embasamento da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), de Uri Bronfenbrenner. O foco nesta pesquisa foi na pessoa do estudante terceiranista no contexto escolar da escola pública, espaço privilegiado no qual se desenvolvem múltiplas relações proximais que podem forjar identificações e perspectivas de futuro. Estimamos que o espaço escolar funcione para os estudantes como um contexto de possibilidades para o autoconhecimento e identificações de habilidades técnicas e humanas, proporcionando um vislumbre sobre si no pós-período escolar.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, escolhida como aporte para este estudo, é tracejada sob o modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT), construtos que são descritos como indissociáveis (BROFENBRENNER, 2011), sendo assim apresentados:

- O Processo – é o conjunto de interações vivenciadas entre o organismo (pessoa) e o ambiente, como define Bronfenbrenner (1996, p. 46) “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação”, ocorrendo então uma interação produtora de desenvolvimento.
- A Pessoa – o ser humano em desenvolvimento, com suas características determinadas biopsicologicamente, bem como aquelas construídas na relação com o ambiente. Tais características são, ao mesmo tempo, produtoras e produto do desenvolvimento. Bronfenbrenner (1996, introdução) destaca: “se queremos mudar os comportamentos,

precisamos mudar os ambientes”, enfatizando que os efeitos observados nos comportamentos advêm dessas interações.

- O Contexto – formado pelos “diferentes tipos de ambientes que dão origem a padrões distintos de papel, atividade e relação para as pessoas que se tornam participantes nestes ambientes” (BRONFENBRENNER, 1996, P. 87). O contexto então engloba a interação nos níveis ambientais chamados de: microsistema, mesossistema, exossistema, e macrossistema, demarcados sempre numa dimensão histórica e temporal, denominada de cronossistema.

- O Tempo – nominado cronossistema, faz a demarcação das mudanças e continuidades sobre o desenvolvimento humano ao longo do ciclo da vida (BRONFENBRENNER, 2011; NARVAZ; KOLLER, 2011).

Os estudos nacionais utilizando a abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano no contexto educacional vêm sendo realizados principalmente em torno do ambiente ecológico (microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema) e da pessoa (individual) de crianças, adolescentes ou jovens, buscando inferir sobre os aspectos promotores ou não do desenvolvimento almejado.

Nesse sentido, Santos (2019) apresenta a importância de estudos no contexto escolar, destacando que, pelo amplo prisma da teoria Bioecológica, é possibilitado analisar não apenas as pessoas neste contexto, mas contemplá-las no sistema interligado, passando do micro ao macrossistema, considerando os ambientes e os contextos imprescindíveis para o desenvolvimento humano.

Leão et al. (2015) apontam para a necessidade de uma ampliada compreensão do efeito das práticas educativas no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, buscando evidenciá-las a partir dos processos proximais. Esses processos ocorrem não apenas entre os estudantes, mas igualmente entre eles e a instituição escolar, e que, em havendo um bom termo nessas trocas, os estudantes fariam a transição ecológica. Isto é, perceberiam a ampliação de seu papel como estudantes e, principalmente, como pessoas, demonstrando assim o crescimento proporcionado pelo tempo do processo educativo. Os efeitos do cronossistema, contudo, apresentam para alguns estudantes aspectos disruptivos, expressos em dados concretos como a reprovação ou o baixo aproveitamento desse tempo, cujo propósito deveria ser contribuir no avanço da construção identitária, manifesta em projetos e planos para a vida, a serem acalentados pelos jovens no período escolar.

Esta pesquisa foi desenvolvida buscando compreender, sob a ótica da TBDH, as condições de possibilidade ofertadas a estudantes terceiranistas de escola pública para a construção de perspectivas na tomada de decisão profissional. Para isso, torna-se imprescindível entender as interações vivenciadas no ambiente ecológico da escola que se dão via relações proximais estabelecidas entre: estudantes – professores, gestores, funcionários; estudantes – estudantes; estudantes – escola. Este ambiente onde ocorrem essas trocas é um microssistema, isto é, é um ambiente no qual “as pessoas com quem interagimos estão numa situação face a face” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 15). Portanto, a escola enquanto território de vivência entre seus atores é um microssistema, que depois da família é o microssistema onde mais tempo se permanece.

O ambiente escolar, então denominado de ambiente ecológico, é representado por níveis interligados que envolvem a pessoa em crescimento, sendo eles: o microssistema, o mesossistema, o exossistema, o macrossistema, perpassados pelo cronossistema. Eles fazem parte da vida da pessoa de modo concreto por sua inserção neles, ou de modo simbólico por afetar e produzir seus efeitos sem dele fazer parte diretamente. São nesses núcleos e, a partir deles, que ocorrem as trocas promotoras ou inibidoras do desenvolvimento e das aprendizagens, nominadas de processos proximais, ocorrendo, principalmente, no âmbito do microssistema. Para que esses processos produzam efeito, as interações devem ser marcadas por uma base regular e constante de trocas que se dão por longos períodos (BRONFENBRENNER, 2011).

Outro importante ambiente de interação no qual o estudante está inserido é a família, o primeiro e mais privilegiado microssistema do qual a pessoa faz parte desde o nascimento. A família, contudo, na relação com a escola, compõe um mesossistema por ser o ambiente de onde veem os estudantes e por constituir, com a escola, elo e parceria na formação educacional de seus filhos. O mesossistema é compreendido pelas inter-relações estabelecidas entre os diversos sistemas, isto é, pelo conjunto de microssistemas em que a pessoa está inserida: a família, a escola, a igreja, o clube, etc., (BRONFENBRENNER, 2011; NARVAZ; KOLLER, 2011).

Na família, os processos proximais geram uma construção de padrões advindos da identificação às pessoas, símbolos e história familiar, que se fará sentir na formação escolar, e, conseqüentemente, na construção de identidade e autonomia para o desenvolvimento laboral, ainda em curso. Bronfenbrenner (2011, p. 203) destaca que: “a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais influenciam o desenvolvimento e variam sistematicamente como uma função articuladora de

características da pessoa em desenvolvimento e dos ambientes”. Percebe-se assim o quanto a pessoa influencia e sofre influência do meio, afetando e sendo afetada por ele, gerando, no campo profissional, possíveis decisões e escolhas advindas dessas identificações até então construídas.

Os estudantes do ensino médio são aqueles que idealmente deveriam ter entre 15 e 18 anos, segundo o IBGE/PNAD (2017). Aqueles que compõem esta pesquisa são estudantes do terceiro ano e têm entre 18 e 21 anos. Encontram-se na fase marcada por sentimentos diversos, causadores de angústias e incertezas quanto ao futuro. O campo profissional, com seus desafios e exigências, representa essas inquietações, além de ser ele indicador de uma das mais proeminentes etapas sinalizadoras do processo de crescimento que dará aos estudantes o acesso à vida adulta (CAMARANO et al, 2004).

Colombo e Prati (2014), em pesquisa sobre as possíveis relações entre maturidade para a escolha profissional, habilidades sociais e inserção no mundo de trabalho, destacam a importância para os estudantes de ensino médio quanto à vivência de um processo de orientação profissional. Mencionam ainda a necessidade de estudos com ênfase nos motivos e nas bases que levam os jovens em busca do emprego, bem como da maturidade, angústias e questionamentos que vivenciam com relação ao que fazer com o término do ensino médio.

Novello (1990 apud LARA et al., 2005) aponta que a escolha profissional não demarca apenas o final da adolescência, mas principalmente a forma como os jovens desejam contribuir, participar e inserir-se no mundo. Dada a importância dessa decisão, os sentimentos de angústia, medo e insegurança sinalizam a vivência de um conflito, outro indicador que demarca a fase de vida em curso, isto é, a transição da adolescência à vida adulta, também denominada no campo sociológico de *adulter emergente*.

Nessa fase, a construção identitária com um possível papel profissional se destaca, sendo a escolha profissional percebida pelo jovem, muitas vezes, como definidora de seu futuro. Erikson (1972) situa esse momento como primordial na construção da identidade pessoal, já que identidade remete a uma concepção de si mesmo, composta por valores, crenças e metas com as quais a pessoa está comprometida. Essa construção implica definir quem a pessoa é (no sentido de sua identidade interior), seus valores e as direções que deseja seguir, com base no repertório advindo da infância, bem como das novas identificações com os companheiros da mesma idade e com figuras de líderes fora da família, como os professores, por exemplo.

Pesquisas com estudantes, envolvendo o tema da orientação profissional e suas expectativas quanto às estratégias de acesso ao mundo do trabalho, concentram-se majoritariamente em torno de jovens de regiões urbanas das classes socioeconômicas média e alta (SOUZA et al., 2009; GRINGS; KAIESKI; JUNG, 2022). Nessas classes, o suporte e investimento educacional advindos da família e da escola privada, com projetos de construção de carreira e orientação profissional, subsidiam estratégias para o enfrentamento dos desafios de definir uma profissão e construir os meios para ingressar no mundo do trabalho, característica que demarca esta fase de vida (FIORINI; MORÉ; BARDAGI, 2017).

Destaca-se a escassez de estratégias disponíveis no sistema de ensino que visem contribuir e ajudar no desenvolvimento desses estudantes na busca pela identificação de suas habilidades, competências, motivações e identificações profissionais (ALVES et al., 2015; SUZUKI; POLLI, 2021). Esses recursos compõem o cenário dos caminhos possíveis para a aproximação com a realização nos campos pessoal e profissional (SCORSOLINI-COMIN; NEDEL; SANTOS, 2011; SUZUKI; POLLI, 2021), suscitando-nos então o questionamento sobre o percurso experienciado e ofertado aos estudantes terceiranistas da rede pública.

Nesse sentido, Jucá (2020), ao pesquisar a construção de projetos de vida em alunos do ensino médio de escola pública, indica para a necessidade de serem criados espaços de fala sobre o tema, reconhecendo as angústias e incertezas que permeiam os estudantes na travessia desse momento. Aponta ainda para as repetições subjetivas e políticas que atualizam para esse público as desigualdades sociais, vendo, nos espaços de fala, uma possibilidade de elaboração desses condicionantes.

Berlato, Mendes e Andretta (2020), buscando compreender a construção de carreira dos alunos do ensino médio de uma escola pública quanto às perspectivas do sucesso e/ou das indecisões dos estudantes, identificaram que fatores econômicos, sociais e culturais os influenciam e limitam. Isto é, os legados da condição familiar tiveram maior impacto na autovisualização dos estudantes para o sucesso ou o reconhecimento das limitações na construção de carreira do que a o papel exercido pela escola.

Nesse contexto multidimensional do desenvolvimento juvenil, fundamenta-se a importância e a necessidade de serem trabalhadas as temáticas envolvendo a profissionalização e o mundo do trabalho durante o ensino médio (COLOMBO; PRATI, 2014). Esse é um marco delimitador entre duas fases de vida: a de jovem estudante e a de jovem adulto, sendo o primeiro momento determinante para a vivência do segundo.

Leão (2006) aponta para a importância de serem oportunizados aos estudantes, principalmente os do ensino médio, projetos e ações que os levem a refletir sobre a realidade educativa universitária, bem como sobre a educação profissionalizante técnica. Para ele, ambos são caminhos possíveis na construção de projetos e planos de uma carreira, iniciados e mantidos muitas vezes pela crença de que a escolarização ainda é o caminho de acesso ao mundo do trabalho. Mas será assim para todos os estudantes terceiranistas?

Carvalho e Taveira (2012) destacam que a decisão da escolha profissional necessita ser melhor pesquisada quanto aos seus aspectos de compreensão, investigação e implementação. Apontam para a negligência de estudos quanto à satisfação, sucesso e adaptabilidade dos jovens, destacando que as escolhas de carreira estão entre as decisões mais importantes para as pessoas ao longo do ciclo da vida.

Ribeiro (2003), referindo-se à escola pública, aponta que o espaço escolar deveria servir para reflexão e formação de pessoas; contudo, parece não estar cumprindo o seu papel de auxiliar o jovem na construção do seu projeto profissional. Trabalhar com orientação profissional na perspectiva de projeto de vida pode demandar da escola o auxílio de outros profissionais, além dos professores e da equipe de coordenação e direção, exigindo a presença de áreas como a psicologia, outra carência apontada na rede pública de ensino (SCORSOLINI-COMIN; NEDEL; SANTOS, 2011).

Camarano et al. (2004) destacam que é na escola, precisamente quando completam, ou estão completando o ensino médio, que as questões relacionadas com o trabalho passam a figurar no cenário das preocupações juvenis. Para alguns, os discursos giram em torno da proximidade de saída da escola pela conclusão dessa etapa de vida iniciada ainda na infância para ingressarem no mundo do trabalho. Para outros, anuncia-se como uma nova etapa de vida educacional, cuja realização de provas vestibulares ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) demarca, como diria Bronfenbrenner (2011), a transição ecológica para a universidade, cursos técnicos ou profissionalizantes. Ele utiliza o termo transição ecológica para indicar as mudanças ocorridas na vida de um indivíduo, isto é, as passagens ou transformações vivenciadas, indicativas de um novo *status* atingido.

Nesse sentido, para ambas as perspectivas acima mencionadas, a preocupação e a incerteza quanto à melhor decisão estão presentes, fazendo desse um momento crucial de transição ecológica para um outro tempo de vida, sendo vivenciada de forma normativa ou não normativa. Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), as mudanças ambientais que

ocorrem no tempo histórico produzem alterações no desenvolvimento da pessoa. É no tempo que a construção biológica e histórica se faz, isto é, que a vida se desenvolve, sendo o tempo nominado de cronossistema. Segundo Bronfenbrenner (2011), a análise e a compreensão da passagem do tempo proporcionam que se identifiquem as mudanças ocorridas com a pessoa e a sociedade, sendo possível acessar, através dele, os aspectos propulsores ou disruptivos – a pandemia da COVID 19, por exemplo – presentes no processo do desenvolvimento da pessoa.

Nesse sentido, a dimensão ‘tempo’, o cronossistema, demarca o macrossistema, isto é, o conjunto de sistemas de valores e crenças presente numa sociedade (BRONFENBRENNER, 2011). É na passagem do tempo que se reconhece o processo histórico de desenvolvimento cultural propulsor das mudanças nas pessoas e nas sociedades. Assim, o macrossistema, sempre modificado pelo tempo histórico, permite-nos identificar as características pessoais desenvolvidas no meio em que a pessoa vive, que, como destaca Camarano et al (2004), é do meio que se absorvem as informações culturais, educacionais, as experiências, os costumes, as oportunidades propiciadas pela família, pelo contexto social, educacional e pelas políticas públicas. Como elas são percebidas pelos estudantes?

Diferentemente dos adolescentes das gerações passadas que ao saírem da escola ingressavam num trabalho, almejavam a independência financeira e rumavam para construção de família, na atualidade, são as famílias que escolhem investir mais tempo na formação de seus filhos (PAPALIA E FELDMAN, 2013). Esta crença presente nas culturas ocidentais deposita nos processos educacionais uma esperança que associa melhores condições de vida, melhores empregos e satisfação econômica a uma vida mais feliz (SANTANA; CHAMON, 2022). Isso retarda, portanto, a saída dos filhos da casa paterna, a sua independência financeira, a experiência de ingresso no mundo do trabalho e a constituição de família pelo casamento.

Admitindo que a escola configura um ambiente de interação para que o estudante possa construir perspectivas profissionais, considerando também o seu repertório familiar e individual, quais seriam então as condições de possibilidade para que essa entidade, perpassada pelo contexto ecológico, alcance o potencial para promover a tomada de decisões profissionais e facilitar a transição ecológica aos estudantes terceiranistas da rede pública de ensino?

De modo a abordar essa questão, a tese buscou analisar, sob a ótica da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, as condições de possibilidades ofertadas a

estudantes terceiranistas de escola pública para a construção de perspectivas na tomada de decisão profissional.

Foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o ambiente escolar e os elementos nele presentes quanto à formação dos estudantes para a construção da tomada de decisão profissional;
- Compreender como os processos proximais vivenciados pelos estudantes no ambiente escolar interagem com seu repertório identitário no processo de formação profissional;
- Analisar as interações escolares e familiares, a partir da visão dos estudantes, nos seus processos de desenvolvimento de autonomia para a tomada de decisão profissional.

Considerando a interação dos elementos proximais e contextuais que fazem da escola uma entidade com potencial de promover desenvolvimento e ser facilitadora de transição ecológica aos estudantes, a tese foi estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta a compreensão do ambiente ecológico da escola pública a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento humano (TBDH); no segundo, discorre-se acerca de alguns olhares teóricos sobre a adolescência e os desafios das primeiras escolhas de vida; no terceiro capítulo, como não poderíamos deixar de destacar, expõem-se os impactos da pandemia da Covid-19 na educação à luz da TBDH; no quarto, descreve-se o método utilizado; no quinto, os resultados obtidos e suas discussões, embasados na teoria em que está alicerçada a pesquisa.

# 1. UMA COMPREENSÃO DO AMBIENTE ECOLÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

*O otimista é um tolo.  
O pessimista um chato.  
Bom mesmo é ser um realista esperançoso.  
Ariano Suassuna*

## 1.1 Contextualizando a teoria

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) tomou corpo teórico nos anos 70, mas há muito já habitava a inquietante mente de Uri Bronfenbrenner, seu autor. Nascido na antiga União Soviética, em 29 de abril de 1917, mudou-se para os Estados Unidos ainda criança, com 6 anos de idade, vivenciando assim, segundo palavras do próprio autor, sua primeira transição ecológica (BRONFENBRENNER, 1987 *apud* MONREAL; GUITART, 2012).

Nos Estados Unidos, a família de Bronfenbrenner morou nas instalações de uma instituição estadual que cuidava de portadores de transtorno psíquico, local este em que, seu pai, médico neuropatologista, Ph.D. em zoologia, trabalharia. Nesse ambiente ecológico, Bronfenbrenner viveu sua infância, permeada pelos conhecimentos adquiridos de seu pai e sendo instigado por seus questionamentos a observar os efeitos da interdependência entre os organismos vivos nas relações estabelecidas naquele ambiente. Isso contribuiu para sua formação humanista com profunda sensibilidade para o social, resultando no desejo profissional de contribuir com a elaboração de políticas públicas que pudessem favorecer e ampliar as possibilidades de gerar melhoria na qualidade de vida das pessoas (MONREAL; GUITART, 2012; NARVAZ; KOLLER, 2004).

Uma importante observação feita por Alexander Bronfenbrenner, pai de Uri Bronfenbrenner, forneceu-lhes subsídios para despertá-lo acerca da percepção de um dos pilares de sua futura teoria. Segundo ele, as crianças que ingressavam para tratamento na instituição onde atuava e nela permaneciam, tinham seus coeficientes intelectuais diminuídos significativamente ao longo do tempo de internação. Fenômeno inverso, contudo, acontecia quando os internos prestavam serviços domésticos nas casas dos trabalhadores da instituição, tendo, a partir das relações estabelecidas, aumento nos

coeficientes intelectuais. Esse legado permitiu a Uri Bronfenbrenner contemplar, na construção de seu modelo, o efeito dos ambientes, isto é, dos contextos ecológicos para a formação e o desenvolvimento psicológico das pessoas (BRONFENBRENNER, 1987 *apud* MONREAL; GUITART, 2012, p. 81).

Em 1938, Uri Bronfenbrenner graduou-se em psicologia e música na escola superior de Haverstraw (Nova York). E, em 1942, aos 25 anos de idade, concluiu sua tese de doutorado na área da psicologia do desenvolvimento em Harvard. Especificamente estudou o *status* social e a estrutura do desenvolvimento de um grupo de classe através da técnica sociométrica elaborada por Moreno (1934). Uma das conclusões foi considerar o indivíduo e o grupo como unidades orgânicas que se desenvolvem e se inter-relacionam, sendo impossível estudá-las isoladamente (BRONFENBRENNER, 1987 *apud* MONREAL; GUITART, 2012, p. 82.).

Bronfenbrenner, ao direcionar seus estudos para os aspectos amplos envolvendo a forma como se dá o desenvolvimento humano, isto é, compreendê-lo ocorrendo na interlocução da pessoa com o meio em que habita e a cultura que o cerca, sinaliza para uma nova forma de construção teórica na área da psicologia. A concepção vigente até então contemplava “as funções psicológicas e dava aos processos psicológicos uma conotação demasiado individualista ou intimista” (NARVAZ; KOLLER, 2004, p.52).

Assim,

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 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).

Então, a partir do que era proposto por Bronfenbrenner, a construção dos aspectos psicológicos da ‘Pessoa’ se desenvolveria na interação dessa com os processos gerados nos diversos sistemas de relacionamento humano em que estaria inserida. Sendo eles: o microsistema; o mesossistema; o exossistema e o macrosistema. Esses sistemas estão situados ao longo do percurso do tempo de vida, tempo esse denominado de cronossistema.

O ‘Processo’ ocupa, assim, uma posição central na compreensão dos caminhos formativos individuais, já que pode ser definido como elemento resultante da

intermediação entre a relação do ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento. Isso torna o Processo o construto teórico fundamental da teoria Bioecológica do Desenvolvimento, cuja ênfase encontra-se nos processos proximais, isto é, nas interações face a face entre as pessoas e os diversos ambientes pelos quais se deslocam ao longo do tempo (NARVAZ; KOLLER, 2004; BRONFENBRENNER, 2011).

O panorama do desenvolvimento humano sob o ponto de vista da TBDH abarca: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. Esses elementos no contexto escolar tomam forma nos seguintes autores: **Pessoa** – o sujeito humano; quem realiza as relações proximais, sendo os alunos, professores, funcionários e demais interlocutores do ambiente (visitantes, prestadores de serviços, pesquisadores); **Processo** – traduzido pela vivência, encontros de pessoas e o ambiente, resultando nas relações proximais estabelecidas; **Contexto** – é o ambiente ecológico pelo qual a pessoa em desenvolvimento transita, sendo subdividido em:

- Microsistema – contexto com “um padrão de atividade, papéis, e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18);
- Mesossistema – “inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18);
- Exossistema – Bronfenbrenner (1996, p.18) destaca que o exossistema: “se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento”;
- Macrossistema – O macrossistema é composto pelo conjunto de valores e crenças presentes numa cultura ou subcultura que se expressa na forma, no conteúdo, no jeito, no estilo de vida e de construções de relacionamentos vivenciados no micro, meso e exossistema (BRONFENBRENNER, 1996).

- Cronossistema – O Cronossistema foi a última dimensão a ser incorporado à TBDH. O acréscimo dessa dimensão ‘Tempo’ para a compreensão dos processos desenvolvimentais favorece a análise das mudanças que ocorrem ao longo da vida, sendo elas de ordem biológica, cultural e histórica (BRONFENBRENNER, 2011).

Trataremos, desse modo, das interações ocorridas no ambiente ecológico da escola, enfatizando as interações que se dão no contexto imediato da pessoa do estudante, isto é, o ambiente da escola, denominado de ‘microsistema’. Sendo microsistemas

também a escola, o clube, a igreja, ou outros, quando olhados individualmente. E as relações estabelecidas em cada um deles são chamadas de processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011). “As interações dentro do microsistema ocorrem com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeadas pelas características de força ou disposições, de recursos e de demanda das pessoas envolvidas” (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 58).

Esses traços presentes nas pessoas são suas características, isto é, a forma particular como cada pessoa é e responde aos desafios da vida. *A força ou a disposição*, indicam para as características comportamentais percebidas ao se olhar para a pessoa, sendo expressas na forma como esta se relaciona e age, podendo ser ativas ou inibidoras. Por exemplo, uma pessoa pode ser comunicativa, proativa, colaborativa, atenta, gentil, carinhosa, interessada, ou, ser tímida, preguiçosa, resmungona, indisponível. Essas características pessoais influenciarão e produzirão reações nos processos proximais vividos pela pessoa que as possuir, produzindo, a partir delas, diferentes resultados desenvolvimentais (BARRETO, 2016).

Os atributos de *recursos*, por sua vez, expressam as características físicas, bem como as capacidades orgânicas e cognitivas. Apresentam-se a partir das habilidades técnicas e humanas presentes de formas distintas em cada pessoa, decorrentes dos componentes genéticos, e produzem um efeito expressivo nas relações proximais. São exemplos: uma deficiência física, a inteligência, a perspicácia, a sagacidade, ou a ausência dessas; algumas dessas características nem sempre são percebidas de imediato, mas a partir das interações (BENETTI et al. 2013).

*As demandas* são definidoras do sucesso ou do fracasso da pessoa nas relações proximais que estabelecer. Elas se expressam pelo comportamento manifesto, isto é, pelas particularidades pessoais expressas. Por exemplo: uma pessoa alegre, simpática e incentivadora será mais atrativa num grupo do que aquela que age de modo inverso, recebendo, desse modo, maior atenção e apreço.

Assim, conclui-se que os elementos envolvendo o conjunto de aptidões pessoais advindos das disposições genéticas e sociais influenciam e produzem resultados distintos nos processos proximais que cada pessoa estabelece no seu ciclo de relacionamentos. Por isso, “os processos proximais são os principais motores do desenvolvimento, mas como todos os motores, não podem produzir seu próprio combustível, nem são capazes de se auto conduzir (BRONFENBRENNER, 2011, p. 202). Esse combustível é produzido por cada pessoa e suas características, resultando disso relações ativas ou inibidoras.

Por sua vez, “o mesossistema consiste no conjunto de microsistemas que uma pessoa frequenta e nas inter-relações estabelecidas por eles (BRONFENBRENNER, 1979/1996 apud NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 58). Pode-se considerar então que todos os ambientes imediatos à pessoa a influenciam e são por ela influenciados, e são eles que compõem o mesossistema, isto é, a escola, o clube, a igreja, o trabalho, ou outros ambientes onde a vida acontece.

Outro importante ambiente a contribuir e influenciar no desenvolvimento da pessoa é o exossistema, cuja definição o caracteriza como sendo aquele que “envolve os ambientes que a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que também desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979/1996 apud NARVAZ; KOLLER, 2004, p.58). O trabalho dos pais, por exemplo, produz sentidos diversos sobre os filhos, influenciando e permeando a vida deles e agindo na forma como construirão os conceitos norteadores do que seja e signifique a vida, o trabalho e as relações estabelecidas com o externo ao núcleo familiar.

O último componente do contexto é o macrosistema, sendo ele “composto pelo conjunto de ideologias, valores e crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979/1996 apud NARVAZ; KOLLER, 2004, p.59). De forma a ampliar esse conceito, Bronfenbrenner (2011) acrescenta como pertencentes ao macrosistema o conjunto de “recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades estruturais, opções de rumos de vida e padrões de intercâmbio social que estão encaixados nesses sistemas globais” (p.133).

Por fim, completando o modelo Bioecológico composto pelas propriedades: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT), temos o cronossistema. “O tempo permite examinar a influência sobre o desenvolvimento humano no que tange ao campo das mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida. Esse elemento é analisado nas dimensões: microtempo, mesotempo e macrotempo” (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998 apud NARVAZ; KOLLER, 2004, p.59). O *microtempo* relaciona-se aos acontecimentos que ocorrem nos processos proximais, nas relações que se dão face a face, é o tempo do agora por assim dizer. Sendo considerados efetivos, contudo, quando acontecem numa interação recíproca, progressiva e regular. O *mesotempo* caracteriza os acontecimentos que se produzem em intervalos maiores de tempo, como dias e semanas, mas produzem resultados significativos no desenvolvimento

da pessoa. E o *macrotempo* são os eventos e as mudanças ocorridas dentro da sociedade e na vida das pessoas através das gerações, delineando sempre de novo os rumos históricos por que passa a comunidade humana e impactando as histórias pessoais. “A análise do tempo dentro destas três dimensões deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até mais distantes, como os grandes eventos e as transições históricas” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998 apud NARVAZ E KOLLER, 2004, p.59).

Diante do exposto, podemos concluir que, segundo a teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), o ser humano, desde seu surgimento, é colocado como que numa teia. Ela é o contexto individual no qual há uma combinação única de pessoas, histórias, cultura, características, jeitos e formas de lidar com a vida e seus desafios. Essas interações acontecem num tempo sempre presente, carregando as marcas de um tempo passado e imersas no tempo histórico, macro e externo. Isso nos leva a compreender que

O desenvolvimento psicológico é um processo que, em última análise, ocorre dentro da mente; envolve a evolução, pelo ciclo de vida, de padrões estabelecidos de organização mental e conteúdos que são característicos de cada pessoa. Esses padrões estabelecidos são denominados como consequências do desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 121).

Assim, contemplando o amplo sentido e os múltiplos caminhos percorridos para que o desenvolvimento humano aconteça, procuraremos compreender as perspectivas profissionais de estudantes de escola pública, sob o olhar da TBDH. Considera-se, a partir dela, o contexto escolar como território privilegiado de possibilidades formativas nos campos da promoção humana, pessoal e educacional.

## 1.2 O ambiente ecológico da escola pública

Ao falar de ambiente ecológico, estamos, segundo Lisboa e Koller (2004, p. 339), percorrendo “cenários indispensáveis aos acontecimentos da vida”. Isso nos remete aos muitos territórios andados pelas pessoas nas suas diversas fases de desenvolvimento, cujas implicações produzem sempre um rebatimento na formação pessoal. Nesse sentido, reconhece-se a importância e o significado da escola no amplo processo formativo

humano, advindo disso a necessidade de aproximação a ele quando se deseja elucidar algumas dessas perspectivas formativas, em destaque aqui, as perspectivas para as escolhas profissionais.

Portanto, colocar o foco no contexto escolar, para nele compreender suas múltiplas dimensões e impactos na vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos, torna-se imprescindível. “Embora o papel da escola seja largamente discutido e ampliado atualmente, existe um consenso acerca da sua destacada importância no desenvolvimento e formação de jovens” (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 350).

O microsistema escolar é composto, em seu ambiente imediato, por alunos, professores, funcionários de áreas diversas e gestores (diretores e coordenadores). Nele ocorrem os processos proximais, isto é, as interações advindas dos relacionamentos gerados entre todos os atores desse microsistema, bem como com os objetos e símbolos que caracterizam sua cultura, ideologia e missão (BRONFENBRENNER, 2011; LISBOA; KOLLER, 2004). Esses processos proximais podem ainda ser descritos como a troca de energia recíproca que acontece “partindo da pessoa em desenvolvimento em direção ao seu microsistema e do próprio ambiente em direção à pessoa, ou em ambas as direções simultaneamente” (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000, p. 118 apud LISBOA; KOLLER, 2004, p. 339). O fluxo dessas interações entre as pessoas é o que compõe o ambiente ecológico, produzindo o movimento de bidirecionalidade. Isto é, “o desenvolvimento envolve a interação do organismo com o ambiente. Mais ainda, a interação implica uma atividade bidirecional. O externo se torna interno e vice-versa transformando-se em processo” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 202). Assim, a interdependência e a influência mútua entre os indivíduos e o meio através das relações proximais, constituindo-se o pressuposto central do MBDH (BRONFENBRENNER, 2011).

A escola estabelece, igualmente, relação de troca com o mesossistema, constituído pelas relações que acontecem entre dois ou mais microsistemas, aqui representados pelas famílias dos alunos e dos trabalhadores pertencentes à escola, e pela comunidade do seu entorno. Ambos os ambientes, o micro e o mesossistema, representam “a indissolubilidade entre a pessoa, o contexto na qual se desenvolve, o tempo histórico e a forma como essa significa todos os aspectos concretos e não personificados dessa dinâmica (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 339).

Outro importante ambiente que aparece compondo o contexto escolar é exossistema, na forma da política educacional do Estado. Com importante função e

produzindo seus efeitos de forma direta, aparecendo nas normas, diretrizes e políticas públicas, há a Secretaria Estadual de Educação como sua representante. Complementando, pode-se dizer que “o exossistema abrange estruturas sociais, formais ou informais, que, de alguma maneira, afetam o ambiente imediato desses seres humanos (SOUZA; HICKMANN; ASINELLI-LIZ; HICKMANN, 2020).

Esse mesmo Estado, contudo, aparece igualmente representando o macrosistema, já que a escola pública, enquanto equipamento governamental, representa e incorpora a cultura educacional pública oferecida e manejada no país. Nela habitam também o conjunto de ideologias, valores, crenças e a forma de governo que pode ser alterada e modificada a cada nova gestão política. Assim, exo e macrosistema são ambientes ecológicos com os quais a pessoa em desenvolvimento se relaciona de forma indireta, mas sofre de forma direta seus efeitos e sua influência (BRONFENBRENNER, 2011).

Ainda, segundo Bronfenbrenner (1986; apud NARVAZ; KOLLER; 2004, p.58), os “três exossistemas fundamentais ao desenvolvimento da pessoa, dada sua influência nos processos familiares, são: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida”. Leve-se sempre em consideração que, para haver efetividade desenvolvimental, é preciso que haja continuidade e intensidade nas interações, garantindo assim transições ecológicas saudáveis (BRONFENBRENNER, 2011). As interações podem ser negativas, gerando prejuízo à pessoa nos campos cognitivo, emocional e social, afetando e comprometendo o desenvolvimento dos escolares, professores e funcionários.

As interações deixam em evidência como são vividos os papéis hierárquicos, a cultura escolar, os processos de proteção e de exposição a que estejam submetidos os estudantes e demais atores presentes na escola. Os riscos ou a proteção desenvolvimental são observados a partir da forma como se dão as relações proximais entre os pares, isto é, dos alunos entre si, desses com os professores ou deles com os demais funcionários da escola (BRONFENBRENNER, 2011). Essas relações podem gerar o desenvolvimento de competências ou de disfunções. Sendo definida:

Competência como a aquisição de conhecimento e habilidades para conduzir e direcionar o próprio comportamento ao longo das diversas situações e domínios do desenvolvimento. Já a disfunção é o oposto, significando a manifestação recorrente de dificuldades de manter o controle e a integração do comportamento ao longo do desenvolvimento (LISBOA E KOLLER, 2004, p. 341).

Aproximar-se do microsistema escolar é tarefa fundamental quando se deseja compreender os processos proximais promotores das interações e geradores de comportamentos diversos. As manifestações observadas das relações estabelecidas sinalizam para as estratégias de enfrentamento utilizadas por todos no microsistema. Essas estratégias dão indicativos das transições ecológicas, já que a pessoa em desenvolvimento ampliará a capacidade de se recompor, reestabelecer o bem-estar subjetivo, promovendo, dessa maneira, seu crescimento, sendo levada para novas e contínuas fases, ampliando sucessivamente os desafios impostos pelas relações hierárquicas e educacionais (LISBOA; KOLLER, 2004).

Por outro lado, fatores de risco à saúde mental e ao bem-estar físico, cognitivo e emocional também fazem parte do contexto escolar. Nesse caso, as interações desencadearão estratégias evitativas, manifestando-se na forma de negação, distração ou inação, agressividade, isolamento, afetando o aprendizado e as relações sociais e configurando-se em risco no processo formativo. Lisboa e Koller (2004, p. 349) destacam que “o microsistema escolar, principalmente pela importância no desenvolvimento da pessoa, deve ser o foco de intervenções e programas educativos”.

A escola - por ser um contexto de encontros entre crianças, adolescente, jovens e adultos, os quais derivam dos microsistemas familiares de que fazem parte - tem o desafio de acolher as singularidades e oferecer modelos possíveis de interação saudável. Esse modelo poderá se contrapor àquele do microsistema familiar, trazendo para a escola um desafio extra, já que terá de lidar com comportamentos naturalizados e, muitas vezes, disfuncionais (LISBOA; KOLLER, 2004). Disso decorre a importância de se compreender os contextos dos quais advêm os componentes do espaço escolar, e compreendê-los visando ao entendimento das particularidades de cada um, já que são imprescindíveis para o desenvolvimento, não apenas dos estudantes, mas de professores e funcionários da escola (MARCONDES; SIGOLO, 2012).

A importância da compreensão dos comportamentos, funcionais ou não, reside na possibilidade de perceber de que maneira os atributos da pessoa vêm sendo constituídos, já que “as pessoas significam suas experiências através das interações e formam ciclos prejudiciais, ou não, na promoção da resiliência” (LISBOA; KOLLER, 2004, p.349). Esses ciclos, quando disfuncionais, produzem não apenas o endurecimento diante das formas de lidar e interpretar os acontecimentos diários da convivência, mas também a inibição da criatividade, da visualização das possibilidades e da motivação na construção de projetos de vida. Daí a necessidade do estímulo à afetividade e a comunicação mais

sensível e igualitária a ser praticada no contexto escolar (LISBOA; KOLLER, 2004; MARCONDES; SIGOLO 2012). Ressalta-se também a importância da criação de projetos de intervenções que potencializem a capacidade humana para a superação de desafios e fortalecimento dos enfrentamentos e dificuldades naturais da vida, que se apresentam novas a cada dia.

No bojo dessas iniciativas das quais dispõe a escola no incentivo e incremento a melhores possibilidades de vida, encontra-se a paulatina e multifacetada construção de projeto de vida com foco na formação profissional de seus estudantes. Para isso, faz-se necessário entender que a formação da pessoa estudante e o desenvolvimento de suas propriedades: força, recurso e demanda serão potencializados no contexto escolar a partir das relações proximais incentivadoras (LEME, PRETTE, KOLLER, PRETTE, 2015).

Contudo, construir um projeto de vida, escolher uma profissão ou definir uma ocupação requer certa maturidade para interpretar gostos, anseios, desejos, afinidades, competências e habilidades, além de enfrentar os desafios da “dúvida, receio e insegurança quanto ao desconhecido” (CASTILHO, 219, p. 391). Em outras palavras, pode-se dizer que é nesse angustiante exercício de imaginar-se no vir a ser que o adolescente vai construindo sua transição ecológica na direção de novos desafios que caracterizam uma nova fase de vida. Precisa para tal, como destaca Santos (2019), de apoio, incentivo e incremento dos microsistemas nos quais transita: família e escola; destacando novamente o quanto a interação desses contextos é imprescindível ao favorável desenvolvimento humano.

### 1.3 A transição ecológica vivenciada com o término do ensino médio: sair da escola e acessar nova fase desenvolvimental

O tempo escolar chega ao fim com a conclusão do ensino médio, e, com ele, vem a convocação natural dessa fase: lançar os jovens para novos desafios do seu desenvolvimento. A repercussão imediata indica para os novos papéis que podem ser assumidos nos contextos familiar, pessoal e social, abarcando diferentes responsabilidades, entre elas, a tomada de decisões quanto ao futuro profissional. Assim, essa mudança de vida indica uma transição ecológica normativa, já que demarca o término do ciclo escolar obrigatório e inaugura uma nova fase de vida. Segundo

Bronfenbrenner (2011, p. 22), “cada transição ecológica é tanto uma consequência quanto uma instigação de processos desenvolvimentais”.

Afirma-se, portanto, que a

transição ecológica, além de se referir às transformações que acontecem na posição que o indivíduo ocupa em seu ambiente ecológico, provoca, no contexto no qual está inserido, uma alteração no seu *status* social, conduzindo a pessoa para um novo lugar, preferencialmente mais elevado (NETO; SANTOS; SANTOS; 2020, p. 8).

A escola apresenta-se diante da sociedade com esse *status* diferenciado, já que é por meio dela que os estudantes constroem ou deveriam construir e encontrar novas perspectivas de si mesmos e, conseqüentemente, identificarem novos papéis sociais que deverão ser por eles desempenhados. O aluno concluinte do ensino formal sai da escola com o *status* de formado no ensino médio e a escola mantém-se como um lugar de formação e promoção de crescimento e desenvolvimento humano, sendo promotora de uma transição ecológica normativa. Isto é, ambiente que promove a passagem do estudante para outra fase de vida.

Essa ideia é corroborada por Marcondes e Sigolo (2012), que apontam dados obtidos em pesquisas cujas falas de pais e responsáveis demonstram a importância que tem a escola no que tange a ser promotora de desenvolvimento, valorizando-a e considerando-a via de acesso e promoção para seus filhos.

Monreal e Guitart (2012) destacam que Bronfenbrenner sempre demonstrou, em suas construções teóricas, uma genuína preocupação com o efeito prático de sua teoria, considerando que ela deveria ser sempre promotora do desenvolvimento humano. Desse modo, apresentam alguns princípios destacados por Bronfenbrenner, que deveriam ser os norteadores das construções teóricas e práticas quando se está no terreno das intervenções educacionais e comunitárias. Os princípios são:

a) Postura ideológica, isto é, ele abrange o modo de estabelecer as relações envolvendo conceitos e noções de sociedade, política e ciência. Compreender o desenvolvimento sendo construído nas interações com o meio para acolher a diversidade.

b) Promoção do desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral. Nele é indicado que se deve promover a participação das pessoas em desenvolvimento, em atividades progressivamente mais complexas, por períodos de tempo regulares e consecutivos, estabelecendo vínculos afetivos consistentes, realmente comprometidos

com o bem-estar dos envolvidos, quer sejam crianças, jovens ou adultos, considerando seus contextos de desenvolvimento primário e secundário. O contexto primário é apresentado como aquele em que se constrói aprendizado pela observação, pelo incentivo, estímulo e presença geradora de confiança ofertado à pessoa em desenvolvimento. Em seguida, o aprendizado deveria ser direcionado para a ação, isto é, a pessoa em desenvolvimento deveria ser encorajada a se arriscar e, progressivamente, ser desafiada para ações mais complexas, gerando aprendizado de forma crescente. O contexto secundário de desenvolvimento é aquele em que a pessoa realiza de forma segura, independente e autônoma aqueles aprendizados adquiridos no contexto primário. Isto é, que se sinta capaz de executar ações sempre mais complexas e assim promova seu crescimento e desenvolvimento.

c) Desenvolvimento exploratório, esse princípio possibilita promover na pessoa em desenvolvimento sua capacidade de manejar com os sentimentos positivos internalizados, já que são eles que impulsionam para a exploração, manipulação, elaboração e imaginação da realidade, produzindo resultados evolutivos na pessoa, movendo-a para a produção de ação desenvolvimental.

d) Princípio do cuidado, como o próprio nome sugere, destaca a importância e necessidade de atenção e cuidado que se deve ter para com as pessoas. Ele aponta que um processo educativo deve ser norteado pelo sentimento de trato, respeito, tolerância e solidariedade entre as pessoas, com o objetivo de produzir uma educação sincera e eficaz. Ele indica que é cuidando das pessoas que se ensina o cuidado. Se as crianças forem conduzidas segundo esses princípios, poderão ser instigadas a também agirem assim com seus pares, pais e os mais velhos. Inclusive deveriam ser incentivadas para a cooperação como exercício prático, cuidando de si e dos outros desde cedo.

e) O princípio político destaca para a importância que têm os adultos na condução dos processos educativos. Segundo Bronfenbrenner, os adultos devem construir as políticas públicas e as conduzir de forma que promovam oportunidades, *status*, recursos, estabilidade, na execução de projetos e programas educacionais e sociais.

f) Princípio das interações, esse sexto princípio educativo, fortemente enfatizado por Bronfenbrenner, está vinculado à noção de mesossistema. Ele aponta para a importância da construção de interações geradoras de vínculos sadios e responsáveis estabelecidos com a pessoa em desenvolvimento advindos de outros contextos, isto é, há um destaque na importância que tem, para o desenvolvimento, as relações que se estabelecem para além do microsistema familiar (MONREAL; GUITART, 2012). Isto

é, o quanto o desenvolvimento é promovido e advém das interações construídas nos diversos grupos sociais frequentados pela pessoa. Esse princípio, em última instância, reafirma, como destacam Bhering e Sarkis (2009, p.18), que: “a cada transição ecológica, transformações ocorrem nos ambientes de maneira a promover o próximo contexto para o próximo estágio de desenvolvimento”. Isso é, à medida que a pessoa passa a frequentar diversos contextos, modificações no seu modo de ser e agir acontecem, possibilitando que novas demandas sejam atendidas e respondidas, consequência dos diferentes eventos e interações que passa a vivenciar.

Diante do exposto, fundamenta-se a escolha teórica desta pesquisa, já que ela nos oferece a possibilidade de compreensão do desenvolvimento humano do adolescente estudante à luz das interações por ele vivenciadas no contexto da escola pública. A compreensão das vivências advindas deste microssistema e dos demais frequentados pelos alunos indicará quais demandas promotoras de desenvolvimento positivo foram construídas, atendidas e despertadas, já que são elas a indicarem a presença de força interna criativa na tomada das decisões que a nova etapa de vida exigirá, particularmente a decisão profissional.

Assim, após apresentarmos uma compreensão do contexto educacional no ambiente da escola pública, abordaremos, no capítulo a seguir, alguns caminhos percorridos no desenvolvimento do adolescente, contemplando-o na passagem por essa fase desenvolvimental. Compreender os aspectos que envolvem a aquisição de maturidade física, emocional, social e cognitiva, à luz da TBDH, faz-se pertinente para compreender a vivência das primeiras escolhas da ‘Pessoa’ do estudante.

## 2 A ADOLESCÊNCIA E OS DESAFIOS DAS PRIMEIRAS ESCOLHAS DE VIDA

*“Todos os dias quando acordo  
Não tenho mais o tempo que passou  
Mas tenho muito tempo  
Temos todo o tempo do mundo...”  
Legião Urbana*

### 2.1 O caleidoscópio do desenvolvimento humano: conceituando e refletindo sobre a adolescência

A vida se desenha pelo percurso do tempo. Desde cedo, aprendemos o conceito simplista de que nascemos, crescemos, reproduzimos e morremos. Parece que é no crescimento que se encontra o campo das possibilidades. Precisamente nele localizam-se as fases de vida descritas teoricamente pelos estudiosos do desenvolvimento como: período pré-natal (da concepção ao nascimento), primeira infância (do nascimento aos 3 anos), segunda infância (dos 3 aos 6 anos), terceira infância (dos 6 aos 11 anos), adolescência (dos 11 anos a aproximadamente os 20 anos), início da vida adulta (dos 20 aos 40 anos), vida adulta intermediária (dos 40 aos 65 anos) e vida adulta tardia (dos 65 anos em diante) (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Entretanto, para além de uma perspectiva biológica e etária, a divisão dos ciclos da vida em períodos remete à construção histórica e social. A evolução das teorias na compreensão da adolescência pontuou o caráter social e cultural desta categoria. “Percebe-se melhor o papel das instituições sociais (Estado, escola, legislação, mundo do trabalho, família etc.) na marcação das etapas do curso da vida e relativizou-se o caráter ‘natural’ ou ‘biológico’ das idades da vida” (GROPPO, 2015, p.26).

Desse modo, não podemos negar o caráter natural, mas reconhecemos que essa categoria é, de tempos em tempos, ressignificada pela sociedade e pela cultura. Bronfenbrenner (2011) remeteu à “transição ecológica”, demarcada pelas mudanças que ocorrem com base nos sinais orgânicos do crescimento físico e as alterações comportamentais da pessoa na relação com o contexto em que convive. Dessa influência mútua se define que: “o desenvolvimento humano é facilitado pela interação com pessoas que ocupam uma variedade de papéis, como também pela participação num repertório de papéis cada vez mais amplo” (BRONFENBRENNER, 1996).

É assim que a pessoa evolui e vai atingindo patamares sempre mais elevados de crescimento, tendo o cronossistema como aliado nessa evolução, já que acontece na passagem do tempo. Também “o macrotempo abarca as expectativas e os eventos em mudança dentro da sociedade através das gerações, bem como a forma como esses eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida” (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 59). É a partir do macrotempo que as fases desenvolvimentais podem ser compreendidas, já que cada fase indica um momento do ciclo de vida e dele se esperam alguns marcadores.

Segundo essa premissa, o conceito de adolescência como estágio de vida foi definido apenas no século XX, sendo compreendido pelas sociedades modernas como o período intermediário entre a infância e o início da vida adulta. Nele, as mudanças no desenvolvimento atingem os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, podendo ter manifestações diferentes dependendo do contexto cultural, social e econômico em que se encontra o adolescente (PAPALIA; FELDMAN, 2013). É “uma época de grandes transformações, as quais repercutem não só no indivíduo, mas na sua família e comunidade” (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010, p.227).

Calligaris (2000), ao descrever o processo de adolescer, descreve que, na passagem pela infância, a criança vai sendo ensinada a olhar o mundo, a compreender as regras postas e a construir interpretações que a levarão a identificar, a partir da direção do olhar dos adultos, “o lugar” da felicidade, demarcada pelos campos: amoroso/sexual e do poder (financeiro e social). Nesse processo, vislumbramos “um sujeito capaz, instruído e trinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto” (CALLIGARIS, 2000, p.15).

Desse modo, entre o tempo de recebimento dos valores sociais e culturais de uma comunidade e o posterior exercício desses valores, decorre um tempo de suspensão, denominado moratória. A moratória, na compreensão de Calligaris, é vivida pelo adolescente como um tempo de vir a ser, no qual há de preparar-se para o sexo, o amor e o trabalho, “sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente (CALLIGARIS, 2000, p.16).

Calligaris desenvolveu tal compreensão com base na moratória descrita por Stanley Hall e por Erikson. A “moratória psicossocial” foi vista por Erikson como um direito dos adolescentes e jovens no mundo contemporâneo.

Esta moratória seria um lapso de tempo para que os sujeitos em constituição de suas identidades pudessem ensaiar e errar, experimentando diversos papéis. (...) [Remete à] ideia de se reservar à juventude tempo e lugar para experimentação, bem como (...) de relaxamento das regras e exigências (GROPPO, 2015, P.15 e 16).

Nesse período de moratória, para Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2003), no qual se posterga a adesão dos adolescentes a compromissos e escolhas, há - por parte deles - um debater-se entre temas profissionais ou ideológicos. Assim, enquanto não definem suas escolhas, encontram-se em crise de identidade. O período de exploração os preparará para a aquisição da identidade. As autoras retomam Márcia (1966) que “considerou os estados de moratória e construção de identidade os mais elevados no processo de desenvolvimento da identidade pessoal, pois esses podem realmente ser considerados autoconstruídos” (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2003, p. 108). Compreende-se que a construção de identidade na adolescência é uma construção paulatina, permeada de tentativas e ensaios nos campos das atitudes ideológicas, ocupacionais e pelos relacionamentos interpessoais.

Situamos que esta tese não focará o debate sobre aspectos específicos da adolescência, como a vivência da moratória, porém levantamos uma questão: será que o adolescente de classe socioeconômica popular, que muitas vezes já precisa trabalhar para sustentar a família, vivencia a moratória? Teriam esses adolescentes a oportunidade de experimentar, acertar e errar, contando com o relaxamento das regras e exigências sociais?

Grosso (2015), numa discussão de ordem sociológica, situa a moratória entre as questões ligadas às categorias adolescência e, sobretudo, juventude. Aponta debates que abordaram desde A moratória social, como realidade ou desejo (...), ou seja, o direito a um período de experiências, a um tratamento mais tolerante em comparação com outras categorias etárias e ao adiamento de certas obrigações sociais (referente ao trabalho, a constituir família e ter sua moradia)” (p. 26), a outros polos extremos (como na corrente classista), chegando à percepção de que a possibilidade de viver a moratória social é limitada pela condição de classe, de gênero e étnica, entre outras (p.27). O autor situa ainda a “moratória vital” como “uma maior disponibilidade de energia, vitalidade e tempo de vida do jovem em comparação com adultos e idosos” (p. 26) – já numa compreensão que demarca a compreensão de “juvenil”.

Utilizaremos nesta tese o conceito de adolescência, já que situamos o estudo no campo da psicologia, entendendo, contudo, que eles fazem parte do grupo social

denominado jovens (CASTILHO, 2019, p. 26). Nesse sentido, nos alerta Castro (2019, p. 72) tomando Foracchi (1972), para a aparente divergência desses termos, que “se apresentam como dois aspectos teóricos não exatamente semelhantes, mas convergentes”, já que o jovem adolescente é ainda um sujeito imaturo psicologicamente, vivendo as circunstâncias específicas da transição para uma maior maturidade; e o termo jovem, que remete para o sujeito pertencente a um grupo social. Corroboram ainda com essa perspectiva a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e a OMS, as quais definem juventude como uma categoria essencialmente sociológica, na qual o indivíduo se encontra em preparação para assumir o papel de adulto na sociedade.

No Brasil, considera-se importante destacar que, segundo a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e da(o) Adolescente (ECA), fica definido que são adolescentes as pessoas entre doze e dezoito anos, cujo desenvolvimento físico, intelectual e emocional encontra-se em preparação para o desempenho de uma função social ativa na sociedade. A adolescência é também demarcada, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), como o período de moratória, de ambivalência entre o surgimento da capacidade do papel adulto e a efetivação desse desempenho, isto é, a fase na qual a pessoa se encontra entre a dependência e a autonomia. É uma “fase do ciclo de vida dos sujeitos, cujo desenvolvimento demanda cuidados e proteção especiais” (CASTILHO, 2019, p. 27).

McGoldrick (2011), citando Plath (1981), destaca a diferença de compreensão em relação ao conceito de pessoa em desenvolvimento nas culturas orientais e ocidentais. Para as primeiras, a pessoa é vista como um ser social, cujo desenvolvimento gerará capacidade de empatia e conexão. Para as segundas, o indivíduo é um ser psicológico, tendo o seu desenvolvimento definido pela capacidade de diferenciação que deverá construir.

É essa etnicidade que cria uma padronização nas diferentes culturas, afetando a forma de construção de pensamento, sentimento e comportamento. Essa determinação cultural é geradora “do que comemos, como trabalhamos, como nos relacionamos, como celebramos feriados e rituais, e como nos sentimos com relação à vida, morte e doença” (MCGOLDRICK, 2011, p. 65), fazendo das transmissões transgeracionais alicerce identificador e de continuidade histórica.

De forma ampliada, o conceito de pessoa em desenvolvimento, segundo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), é apresentado “como o conjunto de processos pelos quais as propriedades da pessoa e do ambiente interagem para produzir a

constância e a mudança das características biopsicológicas da pessoa ao longo do ciclo vital” (BRONFENBRENNER, 2011, p.139).

Para a TBDH, ciclo de vida, compreende a interação dos eventos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, desde seu nascimento até sua morte, com outras pessoas e os diversos sistemas ecológicos de pertencimento. Essa proposição enfatiza o caráter relacional entre a pessoa e os diversos contextos que frequenta como promotores de mudanças ao longo do tempo.

Diante disso, podemos interpretar que a fase juvenil, a qual pertencem os adolescentes, apresenta características do tempo histórico, isto é, nas inter-relações criadas em cada época se dão as novas produções de comportamentos, bem como a construção de novos modos de vida, geradores de mudanças nos contextos pessoal e social. Neste sentido, Castilho (2019, p. 50), destaca que:

Sob esta perspectiva, tornou-se consenso entre os pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas a concepção de juventude como uma categoria social e histórica que demanda uma perspectiva multifatorial de análise. Assim, segundo esse entendimento, há diferentes juventudes que subjazem às transformações de caráter biológico, psicológico e de inserção social, as quais têm como ponto de confluência, unicamente, o dado relativo à faixa etária.

A vivência da adolescência, a partir desta premissa, ocorre segundo determinações dos campos social, econômico, cultural, emocional, educacional e familiar, próprios da realidade de cada pessoa em desenvolvimento. Nesse sentido, destaca Bronfenbrenner (1996, p. 5) que: “dentro de qualquer cultura ou subcultura, ambientes de um determinado tipo – como as casas, as ruas, ou os escritórios – tendem a ser muito semelhantes, ao passo que entre as culturas elas são distintamente diferentes”. Essa diferença na cultura, presente em cada ambiente ecológico, produzirá diferentes sujeitos, mesmo que, como categoria social, pertençam a uma mesma faixa etária, como é o caso dos adolescentes.

Dessa forma, pensar as oportunidades dispostas em cada cultura e subcultura presentes na nossa sociedade nos sinaliza para a gama das diferentes construções juvenis geradas a partir da cultura própria de inserção, já que a formação cultural acontece em nível de macrossistema. No campo educacional, objeto aqui de nossa atenção, temos o público de estudantes terceiranistas presentes em nossa sociedade distribuídos nas escolas: públicas e privadas.

## 2.2 Situando o contexto escolar

Na escola pública, como o próprio nome sugere, e pelo caráter público de seu existir, encontra-se possibilidade de acesso e a garantia do direito à educação a toda a sociedade. Direito assegurado no artigo 205 da Lei máxima brasileira, a Constituição Federal de 1988, disposto nos seguintes termos: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

E, para além dessa, há também - na seção II, artigos 7º ao 13º, do Estatuto da Juventude - a garantia da educação, obrigatória, gratuita e a subsidiada, inclusive para os que a ela não tiverem acesso na idade adequada. No ECA, em seu capítulo IV, artigos 53 a 59, a consolidação do direito, a todas as crianças e adolescentes, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Nesses artigos, são apresentadas não apenas as condições e ofertas educacionais propostas, mas também as implicações a pais, responsáveis, gestores e poder público quando de sua negligência ou não observância legal.

Diante do exposto, não podemos deixar de pontuar o quão paradoxal são os dispositivos legais em contraste com a realidade efetiva observada do aproveitamento prático proporcionado pelo campo educacional público. Leão (2006) sinaliza para isso a partir da observância de uma atitude ambígua que emerge no discurso de estudantes ao falarem do conflito entre o discurso social centrado no valor da educação, em contraste com a “experiência cotidiana de uma escolarização sem sentido e sem destino” (Leão, 2006, p. 39). Os caminhos prováveis do processo escolar deveriam levar os estudantes a um trabalho, ao ingresso em um curso (técnico ou superior) ou a alçarem voos empreendedores. Contudo, o que de fato é apreendido e utilizado pelos estudantes na prática da vida cotidiana?

São questionamentos que encontram eco em alguns dados. Alves et al. (2015) apresentam que o acesso à escola pública no Brasil, segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), na infância atinge 97,4% para uma população de seis anos, caindo para 87,7% na faixa dos 15 aos 19 anos. Apesar da pequena queda de permanência na escola entre a faixa de estudantes adolescentes, esta se mantém como instituição de referência não apenas no campo do saber, mas no campo da

esperança, das possibilidades, das referências que produzem acolhimento interno daqueles que aprendem a olhar o mundo pelos olhos de seus referenciais.

Nessa perspectiva, diz-nos Freitas (2013, p. 185): “assegurar o acesso universal aos bens educativos é a primeira condição para uma relação adequada entre educação escolar e democracia, não obstante o acesso escolar, em si mesmo, não garanta o processo de democratização social”. Para que ele aconteça, segue o autor, há de se despertar novas formas de ser e de construir disposições que incorporem os valores democráticos.

Essas disposições ou valores se formam a partir das possibilidades de construção de interações com a escola, pela forma como ela passa a ser compreendida no seu papel de mediadora entre o espaço privado, representado pela família, seus valores e costumes, e o espaço público, plural e diversificado. São essas interpretações que criam identificação e pertencimento ou afastamento (FILIPOUSKI; NUNES, 2012).

Sanches (2012) considera que é nos valores culturais e na percepção dos vínculos interpessoais perpassados pela cultura na qual estamos imersos que podemos acessar o sentido de pertencimento, identidade e inclusão. E segue indicando que, ao questionar ou problematizar estes valores, pode-se oportunizar uma experiência de diferenciação e crescimento. Dessa forma, entende-se que as experiências de vida de um indivíduo e sua família numa sociedade estão interligadas e produzem seus efeitos, sempre mediados e perpassados pelas redes comunicacionais. A comunicação produz suas marcas não apenas no campo da expressão falada, mas está presente nos movimentos internos e subjetivos, que conduzem, alteram comportamentos e modificam a vida.

Nesse sentido, Carter; McGoldrick (1995) alertam para o cuidado que se há de ter quando da atuação na perspectiva do ciclo vital para não incorrer em extremos, isto é, sugerem evitar enquadrar a vida das pessoas a partir de parâmetros de normalidade ou de total liberalidade. Ambos os lados podem levar à rigidez no estabelecimento quanto a padrões de formas de condução da vida, enfatizando o que é normal de um lado, ou, por outro, superenfatizando o que elas denominam de “admirável mundo novo”. Essas posturas podem enfraquecer, segundo as autoras, o significado histórico das transmissões entre as gerações, ferindo, assim, o que para elas deve ser central no contexto do ciclo vital, que é justamente a valorização das transmissões geracionais que servirão de base para a construção da teia relacional da vida.

Em consonância com Carter; McGoldrick (1995, p. 8) pontua que “nossa opinião a de que a família é mais do que a soma de suas partes. O ciclo de vida individual acontece dentro do ciclo de vida familiar, que é o contexto primário do desenvolvimento humano”,

e onde as experiências possibilitam crescimento, organização e evolução para cada membro, além de produzirem sentidos e significados novos (SANCHES, 2012).

O ciclo de vida pode definir ou apresentar uma sequência de eventos que fornecem algumas possibilidades do que se pode nomear como desenvolvimento de processos que ocorrem ao longo da vida, não podendo, contudo, serem tomados como padrão único de possibilidades, já que os eventos da vida são igualmente circunscritos a eventos histórico-culturais peculiares à história de cada indivíduo (OLIVEIRA, 2004).

Assim, ao buscarmos contextualizar o adolescente na contemporaneidade, será necessário vislumbrar quais são as possibilidades de imersão na teia sócio-histórica de que dispõe, a fim de se identificar as possibilidades ofertadas pela cultura para o processo de construção do seu viver. Os fenômenos em cada ciclo de vida, isto é, “os ciclos culturalmente organizados de passagem dos sujeitos pela existência humana, poderiam ser definidos a partir dos tipos de atividade em que os sujeitos estão envolvidos e os correspondentes instrumentos, signos e modos de pensar” (OLIVEIRA, 2004, p. 218) que utilizam para responder e construir esse viver.

Abordar a condição do adolescente a partir da classe social é trazer para o foco a discussão da parcela juvenil caracterizada como a juventude pobre, indicada comumente por apresentar “problemas disfuncionais na sua dinâmica de socialização, pondo em risco os modelos de transmissão cultural” (FREITAS, 2013, p. 190). Modelos esses multifacetados e perpassados por padrões e perspectivas universalizantes do que seja ser adolescente, pressupostos que não contemplam as singularidades e diversidades do processo de desenvolvimento.

Ao apresentar os caminhos variados que os adolescentes trilham para efetuarem a transição à vida adulta, Papalia e Feldman (2013, p. 484) apontam que “os caminhos individuais para a vida adulta são influenciados por fatores como gênero, capacidade acadêmica, primeiras atitudes em relação à educação, raça e etnia, expectativas do final da adolescência e classe social”. E seguem indicando que, quanto a esse último item, jovens de famílias economicamente pobres saem da casa dos pais mais precocemente, recebem menos apoio familiar, renunciam ao ensino superior e têm filhos mais cedo. Isso gera, como caracteriza Hines (1995), um encurtamento no ciclo de vida, já que os estágios de adolescência, adulto jovem solteiro e família com filhos pequenos são vivenciados sequencialmente, sem um tempo adequado para as resoluções específicas de cada fase.

Hines (1995) aponta ainda para a importância que o fator socioeconômico tem na formação, condução e organização das famílias, alertando, contudo, que o funcionamento

familiar não se dá de forma linear. Uma família pobre não necessariamente será disfuncional para seus membros, particularmente para os filhos, mas pode sim, ser afetada pela posição de miséria e impotência, adoecendo, e por isso, encurtando os ciclos de vida familiares. Quando isso ocorre, os filhos, particularmente os adolescentes, são lançados à responsabilidade de sua existência desde muito cedo, não sendo ofertados a eles, por parte do núcleo familiar, os suportes necessários para que façam a transição de modo natural.

A realidade econômica posta dessa forma indica sua interferência nos contextos cultural, histórico, pessoal e social na vida desses jovens, conduzindo-os para novas conceituações acerca do desenvolvimento de sua identidade. As experiências de vida vão incorporando em sua autoimagem uma nova visão de si mesmos, imagem essa advinda do núcleo familiar e social, criando uma alteração, em nível real e imaginário, de como os outros o veem, influenciando a condução de seus planos e escolhas.

Dessa forma, a autoconsciência vai sendo moldada pelo autoconceito, o qual “torna-se mais claro à medida que a pessoa adquire capacidades cognitivas e lida com as tarefas de desenvolvimento da infância, adolescência e idade adulta” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 284). Para o jovem pobre, essa aquisição de consciência cria um sentimento marginal de pertencimento. Para Santos (2010), a percepção que faz o jovem ter de si mesmo o caracteriza como pobre, cuja condição passa a ser um estigma, pois o desqualifica economicamente, contudo, essa posição social também o identifica como pertencente a um lugar, isto é, um lugar decorrente da classe social.

Filipouski e Nunes (2012) destacam que o contexto social contribui para o surgimento de um perfil juvenil, já que não existe na sociedade uma juventude, mas várias. “Elas diferem quanto à classe social, as referências culturais, ao lugar em que vivem e às relações que estabelecem com as famílias ou o contexto próximo” (p.16). Esse indicador sinaliza para as oportunidades, possibilidades e escolhas que fazem esses jovens adolescentes.

Pensar em projeto de vida requer identificar em que lugar mora o sonho, a crença em si mesmo, o senso adquirido de autoeficácia, as oportunidades vislumbradas e a força que reside na persistência para seguir, adaptar ou modificar a vida, presente em cada pessoa. Para que isso aconteça, contudo, é preciso ter a oportunidade de acessar alguns meios, caminhos promotores de possibilidades concretas. Castilho (2019, p. 415), destaca que um “projeto de vida é uma estratégia de antecipação de futuro, organizadora de

instrumentais que visam ao alcance dos objetivos traçados, sejam eles de ordem familiar, profissional ou pessoal – ou uma confluência entre estes distintos aspectos”.

É necessário encontrar formas de ser, sentir e viver espontâneas, que permitam ao adolescente arquitetar imaginários possíveis e investir na construção de si mesmo no sentido de sua autonomia e identidade que se expressa pelas possibilidades que vão sendo oportunizadas e identificadas por eles, mediante os recursos subjetivos de que dispuserem, esses advindos, principalmente, dos contextos familiar, escolar e social.

Nesse sentido, Ribeiro et al. (2016), ao falarem das complexidades envolvendo a fase da adolescência, lançam sobre ela mais alguns elementos dificultadores para que acessem a vida adulta, impactando particularmente o campo das decisões profissionais. Tais elementos são: a crise do mundo adulto; a impulsividade; a individualização da vida; a multiplicidade de referências legitimadas e a dificuldade de se projetar no futuro.

*A crise do mundo adulto* é caracterizada pelos autores como a “supervalorização da chamada juventude nas sociedades capitalistas atuais” (RIBEIRO et al 2016, p. 17). O efeito dessa supervalorização é a produção contemporânea de adultos que buscam subverter o tempo na tentativa de manter a eterna juventude e, em contraste, criam uma sociedade que acelera a infância lançando seus membros a uma adolescência precoce. Na tentativa de parar o tempo para alguns e acelerar para outros, são transmitidas mensagens contraditórias a quem de fato acha-se no tempo da transição: os adolescentes. Esses sim encontram-se quando precisam construir respostas para o que deles é esperado, isto é, para a questão central da adolescência: entender em que momento inicia a saída dessa fase para acessar a próxima. “A consequência disso para o mundo do trabalho é clara” (RIBEIRO et al 2016, p. 17), um sentimento de indecisão.

*A impulsividade*, por sua vez, é descrita pela baixa tolerância à frustração. A valorização da vida passa pela obtenção dos resultados desejados em detrimento do processo. Há uma dificuldade no investimento, na construção paulatina de projetos e planos, gerando uma individualização causada também pela falta de referências sobre o que é ser adulto. É o modelo que privilegia a ação sobre o mundo, sendo exercitado pelos adolescentes na modalidade individualizada da tentativa e erro, enfraquecendo as relações sociolaborais que são construídas em aprendizagens coletivas e presenciais (RIBEIRO et al 2016).

*A individualização da vida* indica para os adolescentes o movimento dos adultos na sociedade capitalista contemporânea, cujo foco e investimento centra-se nos projetos e planos profissionais pessoais em detrimento dos projetos familiares, ou coletivos. Isso

se expressa pelas novas configurações familiares com filhos únicos, pais separados, alta dedicação de tempo ao trabalho e pouca participação na vida cotidiana dos filhos. Ribeiro et al. (2016, p.20) destacam que “isso contribui para a vivência do individualismo negativo, no qual há uma individualização de valores e projetos individuais prevalecendo sobre os coletivos, gerando as características comumente atribuídas à geração Y”. Isto é, as concepções de hierarquia e trabalho coletivo não seguem os formatos de outrora, expressando-se pela participação profissional questionadora das normas e regras impostas, sem, muitas vezes, construir novos formatos relacionais.

*A multiplicidade de referências legitimadas* diz da forma como o adolescente entende e interpreta as relações de trabalho. Assim, ele as considerando, por um lado, como a atividade que serviria, basicamente, para resolver necessidades de sobrevivência e um meio para fazer vínculos sociais; mas, por outro lado, como uma forma de obter sucesso. Contudo, os requisitos para o sucesso profissional se centram na pessoa e suas qualidades e não no percurso formativo (RIBEIRO et al., 2016).

A dificuldade de se projetar no futuro aparece como consequência da forma como a vida tem sido construída e compreendida. Segue Ribeiro et al. (2016, p 21): “pensar a adolescência do século XX era concebê-la como projeção da vida adulta futura, mas agora, também devemos olhar para a experiência de vida adolescente presente, pois, antes, seu investimento era concretizado no futuro, mas agora ele também precisa realizar-se no presente para poder ter algum futuro”. O processo normativo escolar e os vínculos familiares e sociais ofertam possibilidades ao adolescente de ir construindo seu projeto para o futuro, já que, por sua natureza, são processos de cuidado e formação. O que talvez não esteja suficientemente elaborado, seja a forma de acessar o interesse e o engajamento juvenil, que espera uma dinamicidade e pluralidade de possibilidades nem sempre disponibilizadas.

Não existe um projeto de futuro estático, pronto, acabado. Toda pessoa está sempre em um processo de construção do mesmo. Cada evento que ocorre na vida de um ser humano, independente da fase de desenvolvimento em que se encontra, infância, adolescência ou adultidade, interfere na forma como é idealizado seu projeto de futuro (NEIVA-SILVA; ALVES; KOLLER, 2004, P. 161).

Pelo exposto, vislumbra-se a dimensão da tarefa que têm os adolescentes para iniciarem a construção de um projeto de vida que apresente sentido e os mova para a sua execução. Como destaca Freitas (2013, p. 185), “os projetos e as identidades emergem

das comunidades concretas de pertencimento, as quais mobilizam formas de solidariedade e reconhecimento”. Assim, quanto mais favoráveis forem as interações nos contextos de inserção a que pertençam os adolescentes, maiores serão as possibilidades de projetos de vida serem construídos.

### 2.3 A percepção do mundo do trabalho a partir do ambiente escolar

Diante da importância que tem o trabalho para a vida de cada pessoa, justifica-se a existência de um campo de estudo que pense formas e meios de auxiliar nos processos da escolha da profissão, bem como o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício profissional. Destaca-se então um breve recorte situando algumas nomenclaturas utilizadas e modificadas ao longo tempo, as quais traduzem, igualmente, o avanço da compreensão e das dimensões alcançadas pela Orientação Profissional (OP).

Como o próprio nome sugere, a OP é a atividade desenvolvida com pessoas que buscam escolher uma profissão ou modificar a escolha profissional já realizada. Melo-Silva; Munhoz; Leal (2019) ressaltam que o campo da OP, a partir dos seus preceitos teóricos, tem contribuído no apoio às práticas interventivas que auxiliam pessoas, em qualquer fase do ciclo vital, a escolherem e se prepararem para desenvolver ou modificar os papéis profissionais.

Surgida no início do século passado, a OP buscou, inicialmente, construir possibilidades de auxiliar estudantes a responderem profissionalmente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, consequência da Revolução Industrial. Neste período e até a metade do século XX, a nomenclatura utilizada foi: orientação vocacional, sugerindo que as aptidões, gostos, tendências e características pessoais já estariam presentes na pessoa, sendo descobertas pelo orientador vocacional por meio das avaliações psicológicas denominadas de “testes vocacionais”. Gradativamente os termos: orientação vocacional e orientação profissional passam a ser utilizados simultaneamente, este último, contudo, já adquirindo um novo sentido, isto é, como “prática voltada para ajudar na escolha, preparação ou exercício de uma profissão que requer formação” (MELO-SILVA; MUNHOZ; LEAL, 2019, p. 4).

Nos anos 50, com o advento das teorias desenvolvimentistas que despertaram para o reconhecimento das mudanças que ocorrem com as pessoas ao longo do ciclo de vida, foi sendo permitido que novas escolhas e descobertas pessoais no contexto do trabalho pudessem ser realizadas. Em decorrência disso, surgiu o termo: Orientação de Carreira, propondo “que os indivíduos constroem suas próprias identidades de trabalho em um processo contínuo, que se inicia na infância, tendo como base um processo reflexivo que relaciona mudança social e pessoal, indivíduo e contextos” (MELO-SILVA; MUNHOZ; LEAL, 2019, p. 4). De uma perspectiva da Teoria Bioecológica, pode-se dizer que - das interações das relações interpessoais e dos contextos ambientais – produz-se, ao longo do tempo, uma mudança no comportamento e desenvolvimento das pessoas (BRONFENBRENNER, 2011).

Assim, em meio às sutilezas e nuances dos termos que melhor traduzem o processo formativo individual envolvendo: a descoberta da profissão, a formação e a inserção no mundo do trabalho, faz-se necessário destacar os aspectos culturais que permeiam essa construção. Cada sociedade oferece aportes específicos a seus membros na direção de seus anseios profissionais, ou, deixa em evidência a carência de tais recursos. Melo-Silva; Munhoz; leal (2019), tomando Ribeiro (2011), destacam que “o termo Orientação Profissional é o que melhor satisfaz as necessidades contemporâneas e representa a história da área no Brasil” (p.4). Isto é, como área, no Brasil, a OP não apenas contribui como intervenção para a escolha, a inserção e o desenvolvimento de carreira, mas, sobretudo, contribui com o desenvolvimento pessoal e social das pessoas, impactando a sociedade que se beneficiará com melhores profissionais e pessoas mais felizes.

Melo-Silva, Munhoz e leal (2019) destacam que, para além do contexto individual da OP, suas práticas “se inserem em contexto mais amplo que envolve questões relativas à política, economia, cultura, etnia e localização geográfica e estão relacionadas a essas questões” (p. 5). Esse aspecto político, envolvendo a sociedade e a prática da OP, reafirma seu aspecto sociopolítico, bem como sua implicação nas áreas da educação, formação e emprego. Nesse sentido, há de se destacar que as falhas nas políticas públicas voltadas para OP interferem nas escolhas profissionais de adolescentes presentes em instituições públicas, alterando seus projetos de vida ou os relegando a escolhas profissionais postas, que exigem menos formação e pagam menores salários.

As autoras destacam ainda que em 1920, quando a OP surge no Brasil, seu campo de atuação foi exatamente vinculado à Educação Profissionalizante de jovens, sendo

inserida como política pública em 1931, “na Reforma Francisco Campos e consolidada nas Leis Orgânicas de Ensino. Essas Leis, promulgadas entre 1942 e 1946, reformularam todo o sistema de ensino no Brasil e introduziram a OP no contexto escolar” (MELO-SILVA; MUNHOZ; LEAL, 2019, p. 6). Nesse período, foram criados: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com o objetivo de fomentar a formação profissional de jovens, expandindo a OP no Brasil.

Na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional de 1961 – LDB 4024/61 – foi introduzido nas escolas o Aconselhamento Vocacional, que deveria ser dirigido aos alunos do ensino médio. Essa prática era desenvolvida por um orientador educacional, profissional pedagogo ou psicólogo que atuasse na escola, utilizando instrumentos psicométricos para identificar aptidões e características pessoais que melhor se adequassem às exigências profissionais. Contudo, em 1964, com a regulamentação da profissão do psicólogo, os instrumentos de avaliação psicológica passaram a ser de uso exclusivo desses profissionais, impactando no gradativo abandono dessa atividade no âmbito escolar (MELO-SILVA; MUNHOZ; LEAL, 2019).

De 1990 até os dias atuais, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação em vigor é a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), a qual foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e reformulada algumas vezes, a última, no ano de 2018, prevista para entrar em vigor em 2020. Em nenhuma de suas modificações, foi identificada menção sobre a importância, necessidade e criação de mecanismos no campo da Orientação Profissional para compor a matriz curricular ou atividades obrigatórias nas escolas públicas e privadas. Aparece, contudo, afirmações da necessidade de ser ofertada aos alunos, pelas instituições escolares, preparação para o trabalho, oportunidades de construção de projetos de vida e, a partir deles, que possam fazer escolhas quanto aos percursos formativos condizentes com suas características e habilidades pessoais (MELO-SILVA; MUNHOZ; LEAL, 2019).

A proposição disposta na legislação tem em sua apresentação um caráter de cuidado e preocupação com a formação do aluno, já que prevê a necessidade de ser construído com ele, no espaço da escola, um projeto de vida. Contudo, lança esse desafio sem prever os meios e recursos para sua execução, ficando esse trabalho relegado às condições de cada escola, quer sejam públicas ou privadas. E é, a partir dessa condição, que ações passam a ser previstas e executadas, sendo atividades pontuais como palestras, visitas a eventos ou feiras de conhecimento sobre profissões, pesquisadores que levam

questionamentos e realizam atividades, ou eventos planejados de forma recorrente (MELO-SILVA; MUNHOZ; LEAL, 2019). Oportunidades essas relacionadas com a estrutura e as condições da escola.

Scorsolini-Comin; Nedel; Santos (2011, p. 2) em pesquisa com alunos de escola pública destacam que:

os adolescentes que frequentam o Ensino Médio em escolas públicas, além de enfrentarem as dificuldades inerentes a essa etapa do desenvolvimento, vivenciam ainda necessidades decorrentes de uma camada social menos favorecida, que apresenta menor acesso a bens e serviços – e, portanto, oportunidades mais reduzidas de obterem informação a respeito do complexo processo envolvido na escolha profissional.

Seguem os autores enfatizando a pertinência de haver um trabalho sistêmico no campo da orientação profissional sendo dirigido aos alunos de escolas públicas, proporcionando uma construção de perspectivas de futuro que ultrapassem as demandas de subsistência e atinjam o campo do desejo e da realização pessoal. Precisa-se, para isso, de planejamento de tempo na grade curricular e de profissionais capacitados para tal tarefa.

Ideia corroborada por Ribeiro (2003, p. 148), o qual destaca que a OP “é um processo de ajuda, de caráter mediador e cooperativo entre o profissional preparado teórica e tecnicamente e um sujeito ou grupo de sujeitos, que necessitem de auxílio quanto à elaboração e consecução do seu projeto de vida”. Projeto que é construído ao longo do ciclo de vida e na interação com os diversos grupos sociais que compõem as relações dos estudantes, gerando assim demandas diferenciadas de OP.

Nesse sentido, faz-se importante entender que:

Os modelos de OP mais utilizados no Brasil são embasados na realidade de jovens de classe média e alta; faltando, dessa forma, mais pesquisas, teorias e modelos que correspondam à realidade da população socioeconomicamente desfavorecida concentrada principalmente nas escolas públicas (RIBEIRO, 2003, p. 143).

Entender o que é interesse profissional e quais são as identificações que esses alunos acalentam pode sinalizar para algumas direções no sentido de elaboração de projetos a serem desenvolvidos na escola, bem como para a implementação de políticas educacionais compatíveis.

Albanese (2016), ao apresentar os primórdios do trabalho de OP nas escolas públicas, revela o sentido utilitário que era endereçado a essa temática. E segue apontando que, há até algumas décadas, atingir a conclusão dos ensinos fundamental e médio indicava estar apto para acessar o mercado do trabalho, já que “a medida do sucesso escolar era dada, prioritariamente, pela conquista de um emprego que garantisse o sustento das necessidades materiais” (p.79). Desse modo, o sonho da realização pessoal não direcionava para uma carreira, e sim para uma ocupação, daí a irrelevância de se falar e trabalhar com os estudantes acerca do futuro profissional e seus projetos, uma vez que isso parecia dado.

O mundo do trabalho, contudo, também teve seu sentido modificado com o constante avanço e desenvolvimento tecnológico, produzindo um novo desafio à escola. Tornou-se imprescindível o ensino de novos conhecimentos, introduzindo laboratórios como os de informática, por exemplo, na tentativa de ampliar uma pretensa qualificação que responda às demandas do primeiro emprego (FILIPOUSKI; NUNES, 2012; ALBANESE, 2016) e promova o acesso e a inclusão na era digital. De maneira implícita, favorece também as descobertas pessoais, produzindo questionamento quanto a carreiras até então desconhecidas ou não imaginadas.

Faz-se imprescindível reconhecer que a instituição escolar, apesar de todo desafio, segue se apresentando como a instância promotora de possibilidades de gerar um futuro melhor “de pessoas e países, na dita sociedade do conhecimento em que vivemos (ALBANESE, 2016, p. 79). Segue a autora retomando pesquisadores como Saldanha e Oliveira (2010); Ribeiro (2003); Sparta (2003), os quais destacam o aumento entre estudantes de escola pública que aspiram ao ingresso ao ensino superior. Isso, graças ao incentivo no campo das políticas públicas das últimas décadas no que tange ao direito e ao acesso dos estudantes das classes populares. Essa realidade entendida assim pelo menos até antes do quadro pandêmico no qual ainda estamos imersos, pois dele ainda não se vislumbram totalmente as consequências e sequelas que afetarão a sociedade e os campos da educação formal e superior.

Segundo o IBGE (2020), o desemprego atinge o maior patamar da série histórica durante a pandemia. Um dado infelizmente já se descortina: o empobrecimento gerado pelo desemprego nas camadas populares; o aumento do trabalho informal; o impacto na qualidade de vida; o abandono escolar dos jovens; as muitas vidas perdidas, gerando efeitos e adoecimentos diversos na saúde mental e física num imenso número de famílias, que se refletirão na vida educacional dos filhos. Desse modo, amplia-se o desafio, não

apenas do ingresso, mas, principalmente, da permanência dos estudantes nas escolas públicas, já que muitos deles abandonam a escola para trabalhar e contribuir com o sustento familiar.

Nesse sentido, Albanese (2016, p. 79) diz: “tanto nacional quanto internacionalmente, os novos cenários acenam com imprevisibilidade e incerteza, tornando cada vez mais difícil o planejamento de projetos profissionais a longo prazo e a crença em vida linear”. Essas palavras refletem o modelo contemporâneo do imediatismo na aquisição de bens, consumo e na construção da vida, afetando a capacidade de planejamento e desenvolvimento de uma carreira, “cuja lógica, em geral, pressupõe a aprendizagem em uma demorada sucessão de etapas” (ALBANESE, 2016, p. 80). A autora aponta, contudo, que estudos mostram que os estudantes de escola pública, ainda em um número menor que os da escola privada, aspiram ao ingresso na universidade.

Essa possibilidade poderia, contudo, ser ampliada se houvesse um trabalho contínuo dentro das escolas no campo da Orientação Profissional (OP), também denominado de educação para a carreira. Esse trabalho teria a função, como destaca Albanese (2016), de aproximar a escola da vida, de promover diálogos entre os atores que compõem a comunidade escolar, isto é, alunos, pais, professores, funcionários e convidados externos, apresentando e ampliando aos estudantes possibilidades no campo das escolhas profissionais.

Bohoslavsky (1991) (apud ALBANESE, 2106, p. 81) destaca que: “a escolha de uma profissão não remete apenas a um “o que fazer”, mas principalmente, a um “quem ser”. Esse caráter profundo de construção de si, perpassado pela formação educacional, familiar e social, quando vivenciado dentro dos processos escolares, pode oferecer uma possibilidade de revisão e reinvenção pessoal, favorecendo o vislumbre de oportunidades no campo profissional.

Albanese (2016), aponta não apenas para a necessidade de a OP ser desenvolvida na escola pública, como indica um possível caminho para ser desenvolvida a partir de três passos, sendo eles: a observação, a apropriação de um lugar e a elaboração e concretização de projetos. A observação deve, segundo a autora, propiciar aos estudantes um exercício que perpassa o “de dentro” e o “de fora” que os constitui. O contexto de vida e as relações estabelecidas são o terreno de construção individual (de eu), no qual se ancora também a identificação laboral. Construção essa que vai sendo já o segundo passo a ser trabalhado: a apropriação de um lugar. Deve, nesse momento, ser facilitado o acesso a um processo de escolhas, cujas matizes das perdas e dos ganhos deverá ser feita,

possibilitando com isso o exercício da autonomia na tomada de decisões. Decisões que deverão levar ao terceiro passo: a elaboração de um projeto e o desenho do caminho que deverá ser percorrido para que os objetivos do projeto de vida sejam alcançados.

Assim, os projetos e orientações ofertados na escola deveriam possibilitar o protagonismo de cada estudante, para que, fortalecidos e apoiados pela escola e seus aprendizados, concluíssem o ensino médio engajados na edificação de si mesmos, na busca pelo bem comum, em prol de uma sociedade mais solidária e justa.

Diante do exposto, é possível perceber o quanto o campo da OP voltada à estudantes da rede pública de ensino ou àqueles que frequentam instituições públicas voltadas ao ensino profissionalizante necessita alargar seu repertório inclusivo e participativo aos adolescentes. Fomentar neles processos criativos, pessoais e subjetivos se constitui numa possibilidade inovadora e transformadora na vida pessoal desses estudantes e suas famílias. Mas se isso, em tempos comuns, parece ainda uma tarefa a ser realizada nas instituições de ensino, a vivência da pandemia sobrepôs ainda mais dificuldades. No capítulo a seguir, lançaremos um olhar sobre o campo da educação e o manejo realizado entre o ensino, a aprendizagem e a passagem por esse evento histórico da pandemia de Covid 19, alicerçados na TBDH.

### 3. OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO À LUZ DA TBDH

*“Seria uma atitude ingênua esperar  
Que as classes dominantes  
Desenvolvessem uma forma de  
Educação que proporcionasse às  
Classes dominadas perceber as  
Injustiças de maneira crítica”.*  
Paulo Freire

O ano de 2020 ficará marcado na história como o ano em que o mundo, mais uma vez, sofreu com uma pandemia e viu a vida se modificar em todos os aspectos: pessoal, social, profissional e educacional. Essas mudanças podem ser caracterizadas, segundo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), como geradoras de uma transição histórica, ocorridas no cronossistema. Isto é, a vivência desse tempo histórico - pandêmico - influenciará o desenvolvimento humano pelos efeitos cumulativos gerados por esses processos e produzirá resultados significativos no desenvolvimento (NARVAZ; KOLLER, 2004).

A passagem do tempo engloba eventos de ordem interna, genética (crescer, menstruar, adoecer, etc.), e os de ordem externa, caracterizados pelos mais diversos acontecimentos que se dão no tempo histórico (pandemias, guerras, desastres naturais, inovações tecnológicas, descobertas de remédios e tratamentos, etc.). Esses episódios do cronossistema são ainda compreendidos em 3 subsistemas: o microtempo (vivências no aqui e agora), o mesotempo (acontecimentos ocorridos em semanas, meses, anos) e o macrotempo (consequências a longo prazo recebidas e herdadas pela família ou sociedade). Compreende-se, assim, que a pandemia está produzindo seus efeitos no cronossistema em seus diferentes níveis, alterando a vida e o desenvolvimento humano pessoal, familiar e das sociedades (BRONFENBRENNER, 2011; DESSEN; COSTA JR, 2005; BARRETO, 2016).

A COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, denominado coronavírus, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no início do ano de 2020, como emergência de saúde pública de importância internacional, e, após sua propagação mundial, oficializada como pandemia em março de 2020 (OMS, 2020). Esse contexto que produziu uma mudança global de comportamentos e impôs alterações de rotina,

modificou a vida cotidiana, exigiu uma readequação de hábitos, ultrapassou barreiras domésticas e atingiu as sociedades mundiais, caracteriza o que se define como macrossistema na TBDH. Isto é, “definido como padrão global de ideologia e organização das instituições sociais comuns em determinada cultura ou subcultura” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 115).

O macrossistema é o nível mais amplo em comparação com os demais sistemas ecológicos por envolver a cultura e as macroinstituições públicas e privadas nela presentes, como: o governo federal, os governos estaduais, os municipais, as políticas públicas, em destaque aqui, a política educacional. Por sua característica ‘macro’, presente inclusive em seu nome, esse sistema influencia a natureza das interações de todos os outros sistemas, como pode ser sentido na pandemia, quando os costumes e comportamentos foram alterados e reorganizados a partir deste evento histórico. Dessa forma, os sistemas micro, meso e exo foram profundamente alterados e impactados.

Esse novo cenário foi protagonizado pelo repensar das ações pessoais, cotidianas e costumeiras de crianças, jovens, adultos e idosos, impactando cada pessoa de maneira diferente. O distanciamento social, a principal medida utilizada para conter a propagação do vírus, obrigou ao confinamento doméstico todos aqueles que, deste território, puderam dar continuidade à vida. Dessa forma, foi no microssistema e a partir dele, que a vida pessoal passou a ser organizada e as atividades profissionais, sociais e educacionais desenvolvidas. E foi assim que o Sistema Educacional de todos os níveis de formação precisou ser adaptado para essa nova realidade, afetando, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 72% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020).

Considerando que o contexto de desenvolvimento possível no período agudo da pandemia, como já dito, foi preferencialmente o ambiente ecológico doméstico, isto é, o microssistema familiar, cabe destacar a ocorrência de um novo fenômeno vivenciado pelas pessoas em desenvolvimento: a sobreposição de ambientes ecológicos pela via do espaço virtual (COSTA; CAVALCANTE; COSTA, 2021). Esse espaço/ambiente virtual promove interações entre as pessoas e os diferentes sistemas a que elas pertencem, apaga distâncias territoriais, recriando conceitos de presença x ausência, gerando relações proximais virtuais.

O microssistema familiar – ambiente no qual se estabelecem as primeiras relações proximais, isto é, as que ocorrem face a face – precisou abrigar: o microssistema escolar, o mesossistema (correspondente a dois ou mais ambientes ecológicos transitados pelas

peças: a escola, a igreja, o clube de lazer ou atividade física), o exossistema (ambiente ecológico que produz efeito na vida de pessoas que dele não fazem parte: o trabalho dos pais influenciando a vida dos filhos, por exemplo), e o já citado macrosistema (impacta a vida de todas as pessoas, contudo, deles apenas se sofrem os efeitos: ações governamentais, institucionais, culturais, econômicas e sociais, com destaque aqui, a ocorrência da pandemia) (BRONFENBRENNER, 2011).

### 3.1 Fechando a escola e ligando o celular

Com a mudança das práticas letivas educacionais do modelo presencial para o online, foi exigida de gestores, professores, alunos e famílias, uma grande adaptação e transformação de paradigmas. As atividades de ensino e aprendizagem precisaram ser reformuladas para um novo modelo, desafiando quem ensina e quem aprende a (re)encontrar-se no seu fazer de um modo novo (VIEIRA; SECO, 2020). A ausência do espaço físico escolar retirou alunos, professores e funcionários não apenas do contexto educacional com sua forma, estrutura, rotina, símbolos, mas, sobretudo, excluiu as relações proximais (presenciais), compreendidas como fundamentais para que os processos de desenvolvimento ocorram (NARVAZ; KOLLER, 2004), substituindo-as pelas relações presenciais virtuais.

Na prática de ensino online, foram possíveis os modelos: remoto, o formato de Educação a Distância (EAD) e o misto. No primeiro, as aulas acontecem de modo síncrono, isto é, em tempo real, com professores, alunos e famílias, vivenciando o processo de ensino e aprendizagem; no segundo, as aulas e atividades são assíncronas, ficando gravadas, cabendo ao aluno escolher e organizar-se no seu tempo para assistir a elas, desenvolver as tarefas e postá-las na plataforma escolhida pela instituição de ensino. No modelo misto, o formato EAD se junta com o aporte remoto. Em todos eles, são exigidos dos estudantes foco e disciplina pessoal, a fim de acompanhar e construir seu processo de aprendizagem (VIEIRA; SECO, 2020).

Nesse sentido, destacam ainda as autoras, Vieira e Seco (2020, p.1015):

O êxito na educação online depende de muitos fatores, que perpassam desde o perfil do aluno e sua motivação para a aprendizagem, o acesso à conexão à internet, os recursos tecnológicos, e a formação e competência digital dos professores para a docência nesta modalidade de ensino.

Percebe-se aqui o destaque dado às características biopsicossociais esperadas das pessoas envolvidas nos processos proximais que ocorrem no contexto educacional, envolvendo: disposições, recursos e demandas pessoais. Contudo, há de ser considerada, além dessas manifestações, a presença das disfunções ou recursos negativos, também presentes no bojo das possibilidades pessoais. Todos esses elementos constituintes da pessoa podem ser potencializados ou fragilizados dependendo das interações construídas nos ambientes (NARVAZ; KOLLER, 2004). O ambiente virtual pode contribuir ou dificultar o desenvolvimento pessoal de estudantes e professores.

Diante deste complexo e desafiador cenário que fora imposto para o campo da educação devido ao momento presente, entende-se a preocupação expressa pelos representantes da Unesco (2020), a de que a pandemia gerou uma **grande crise** (grifo nosso) no campo da educação. Crise que se apresenta de modos distintos a partir das condições socioeconômicas das famílias, agravadas, conseqüentemente, para aquelas pertencentes às classes menos favorecidas. Vieira e Seco (2020), citando Almeida e Alves (2020), corroboram essa afirmação dizendo que o modelo de ensino remoto destacou e evidenciou as disparidades sociais, culturais e econômicas no Brasil. Isto é, acentuou as características disruptivas presentes na nossa sociedade.

Nesse sentido, Vieira e Seco (2020), em pesquisa sobre os impactos da pandemia na educação brasileira, destacaram, a partir de diversos artigos selecionados de uma revisão sistemática de literatura, os seguintes impactos e desafios - que tomamos aqui pela pertinência e importância que têm para este estudo -, sendo eles:

Fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais; reorganização do calendário letivo por meio do ensino remoto; limitações estruturais que dificultam a implementação de medidas efetivas; limitações associadas à qualidade do professor e ao acesso a tecnologias; conseqüências negativas para a aprendizagem dos alunos; propostas difusas, que refletem a falta de liderança do Ministério de Educação (VIEIRA; SECO, 2020, p. 1021).

Ampliamos aqui a menção apresentada quanto à liderança política difusa no Ministério da Educação para os demais ministérios gerenciais da União, que

representaram a ausência de uma coordenação nacional no enfrentamento da pandemia (IPEA, 2021). E seguimos com os impactos da pandemia para a educação:

[...] incipiência na apropriação de tecnologias digitais na educação pública; professores sem acesso à internet ou acesso limitado inviabilizam/dificultam o planejamento e implementação de ensino online; famílias sem condições financeiras para adquirir computador e internet em casa; aumento das desigualdades sociais; necessidade de (re)inventar a profissão docente em tempos de adversidade; dificuldade de adaptação ao ensino remoto; ausência de um ambiente familiar que propicie o aprendizado remoto; ausência de letramento digital de professores e alunos (VIEIRA; SECO, 2020, p. 1021).

Cabe destaque nesses impactos, a realidade das desigualdades sociais no campo tecnológico, deixando em lados opostos os estudantes e suas famílias quanto aquisição de equipamentos, domínio das tecnologias e disponibilidade de suporte aos filhos nos processos de aprendizagem. Revelou ainda “as diferenças entre gerações de professores para a utilização tecnologias da informação e comunicação (TICs)” (IPEA, 2021). No boletim do IPEA (2021), há um destaque para a realidade das famílias cujos pais precisaram sair de casa para trabalhar quanto à dificuldade de acompanhar os filhos nas aulas remotas e no prejuízo identificado por eles, no aprendizado desses filhos. O desafio que foi a prática da educação doméstica para as famílias se confirma também pela pesquisa de Vieira e Seco (2020, 1022), que apontam:

[...] a ausência de preparação pedagógica da maioria dos pais ou responsáveis para acompanhar o desempenho educacional dos filhos; não adoção anterior pelos sistemas educativos de práticas educacionais com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem; maior evidência das disparidades socioeconômicas e culturais no país, assinaladas pelas diferenças entre alunos das escolas públicas e alunos das escolas privadas; processo educacional focado no cumprimento de conteúdos e na realização de exercícios e atividades copiadas ou a sua reprodução pura e simples; muitos alunos têm ficado sem acesso ao estudo, principalmente os economicamente desfavorecidos (VIEIRA; SECO, 2020, p. 1022).

Poderíamos dizer, tomando o modelo PPCT da TBDH, que esses impactos descritos pelo cenário produzido pela pandemia desorganizaram a vida das *Pessoas*, alterando o *Processo* de interação até então estabelecido, subvertendo o *Contexto* conhecido – face a face, para virtual e alterando o *Tempo* histórico vivido.

Diante destas evidências preliminares dos impactos da pandemia para a educação, fica em destaque o prejuízo daquilo que é a função primordial dos processos educacionais

para alunos e professores: possibilitar a construção de conhecimento, independentemente da idade, de quem for o aprendiz e de quem seja ele no processo educativo, além do formato, presencial ou virtual, em que ele ocorra.

A pandemia demonstrou o quanto, com as estruturas físicas educacionais fechadas, ficou problematizada a continuidade do trabalho educacional, parte pelo despreparo de professores e alunos com o manuseio das TIC, parte pela ausência delas nas casas dos envolvidos no processo. Nesse sentido, abre-se o grande vão que difere e separa as pessoas. Os que já tinham ou conseguiram providenciar equipamentos e rede de internet puderam adentrar no novo contexto educacional imposto pelo isolamento social, outros já ficaram excluídos ou margeando com poucos recursos a inserção e busca de acompanhamento do ano letivo.

Esse cenário é revelador da grande diferença socioeconômica existente na nossa sociedade e de como no campo educacional essas diferenças se evidenciam fortemente. A UNESCO (2021) tem destacado em seus alertas que, mesmo com os números pandêmicos apresentando melhoras e em muitos lugares as atividades comerciais e de lazer sendo retomadas, as escolas, na sua maioria, encontram-se ainda fechadas ou em processo de reabertura. Destaca ainda que os números mostram que dois em cada dez estudantes brasileiros estão frequentando a escola de modo presencial.

Na análise por classe social, as diferenças são ainda mais discrepantes, sendo: 40% dos filhos da classe A estão tendo aulas presenciais e nas classes D e E, eles são somente 16% (UNESCO, 2021). Infelizmente, esses dados demonstram que a escola fechada atinge fortemente aqueles que também tecnologicamente não acessam as aulas remotas ou o fazem de modo limitado, aumentando assim a exclusão a que estão imersos.

É inevitável que essas diferenças de acesso e oportunidades deixarão crianças e jovens menos ou mais favorecidos em condições educacionais completamente diferentes. E essa disparidade seguirá gerando no agora e no futuro uma dificuldade de igualdade de oportunidades sociais, profissionais, motivacionais e emocionais, tornando-se um grande desafio que teremos no período pós-pandemia: trabalhar na diminuição dessas desigualdades educacionais, reafirmadas mais fortemente nesse momento, entre as redes pública e privada de ensino no Brasil (VIEIRA; SECO, 2020).

Médici, Tatto e Leão (2020) corroboram com essa afirmação, destacando que se faz necessário pensar e repensar a escola física ou virtual como acessível a todos, contrapondo-se com o que vivenciamos neste momento, que é o aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais. Destacam ainda que: “de um lado temos famílias

mais abastadas e seus filhos com acesso a aparelhos e conectividade que lhes permitem estudar aprimorando seu conhecimento, e de outro, uma população lutando pela sobrevivência” (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020, p.142). Se há famílias lutando para sanar as necessidades básicas, seus filhos serão levados para se juntarem na força de trabalho e, conseqüentemente, estarão fora da escola. Trata-se, assim, do efeito do nosso macrossistema, isto é, da cultura capitalista e do sistema político da nossa sociedade interferindo no modo de vida das pessoas.

Essa realidade, alertada pela UNESCO (2021), pode nos levar para o risco de regredirmos duas décadas no acesso à educação básica, já que somos um dos países em todo mundo com maior período de escolas fechadas. Na comparação com dados mundiais, as escolas brasileiras estiveram fechadas – total ou parcialmente – por uma média de 53 semanas, enquanto, na América Latina, a média ficou em 41 semanas. Faz-se jus destacar que o atraso na abertura das escolas encontrou-se condicionado ao atraso na política vacinal nacional contra a covid 19, gerando inclusive uma disparidade entre os estados federativos quanto ao tempo de acesso às vacinas, com campanhas em idades diferentes acontecendo país afora.

Os longos períodos de escola fechada, ainda segundo a UNESCO (2021), não afetam os alunos apenas no campo das aprendizagens, mas no desenvolvimento de suas competências e habilidades sociais, na saúde física e mental, na nutrição e na proteção. Nesse sentido, enfatiza o papel protetivo que a escola tem no combate e enfrentamento às diferentes formas de violência – incluindo a violência doméstica, que aumentou na pandemia – e contra o trabalho infantil. Ademais, afirma que metade das famílias com crianças e adolescentes diz ter ficado sem acesso à merenda escolar.

É este um cenário diante do qual se torna inquestionável o papel que a escola tem na vida de estudantes e de suas famílias. A repercussão desse contexto será vista também na sociedade como um todo, já que esses estudantes não sofrerão apenas as sequelas da exclusão escolar, de uma formação precária ou do abandono dos estudos, mas também carregarão as marcas subjetivas de diversos processos de violência vividos nesse período da pandemia e que influenciarão na continuidade do processo de desenvolvimento pessoal (LINHARES; ENUMO, 2021).

Diante do exposto, é irrefutável a crítica dirigida à má gestão da União no manejo e comprometimento diante dos inúmeros desafios causados pela pandemia, não apenas para a educação, mas para os demais campos da vida da sociedade brasileira. No Boletim IPEA (2021, p. 190), aparece este indicador: “a União, por meio do MEC, não tomou a

frente na organização das respostas para as escolas durante o período pandêmico. As respostas práticas aos desafios impostos pela pandemia foram tomadas pelas redes de ensino”. Desse modo, as redes de ensino, relegadas cada uma às suas condições, permeadas por dificuldades de estrutura, recursos, parcerias, localização geográfica, medos e incertezas, construiu suas possibilidades e conduziu o andamento do ano letivo de 2020 e 2021, estando ainda em aberto os resultados e as consequências dessa experiência.

### 3.2 A pandemia e os seus impactos para os concluintes do Ensino Médio

O terceiro ano do ensino médio é aquele momento esperado por uns e/ou temido por outros, já que ele demarca o fim do ciclo regular da Educação Básica de ensino, trazendo “a possibilidade de ingresso na universidade e no mercado de trabalho” (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020, p. 138). É também um momento privilegiado do ciclo de desenvolvimento juvenil, caracterizado pelas transições ecológicas que demarcam essa fase de vida, ensejando questionamentos e tomadas de decisão no campo profissional e pessoal.

Cabe aqui situarmos essas juventudes como sujeitos sociais, categoria assim definida pela sociologia. Groppo (2020) apresenta pressupostos na construção da compreensão da noção de juventude, que partem desde a definição que lhe foi atribuída de ser uma categoria etária, que reúne indivíduos de acordo com a idade, ocupando determinados lugares, como – a escola e a série pertencente nela – e funções específicas; quanto as estruturas de classe. Agrupar a juventude em categoria etária ou de classe, segundo o autor, ainda não contempla a noção de juventude como categoria social, já que é preciso “combinar ambas as estruturas e incluir ainda outras variáveis, como gênero, raça, religião, orientação sexual etc. (GROPPO; SILVEIRA, 2020, p.8). Essas distinções tornam o cotidiano e o fluxo dos processos de socialização juvenis diversos, distintos e renovadores da cultura na sociedade. E são esses jovens que, ao concluírem o ensino médio, iniciarão novos movimentos, pessoais e sociais, como: ingressar numa universidade, curso técnico ou profissionalizante, para uns; e acessar o mundo do trabalho, para outros.

Nesse sentido, temos no Brasil o grande evento que marca a conclusão da educação básica: o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Com ele, abrem-se as

possibilidades de ingresso para o Ensino Superior em instituições públicas e privadas no país. Para isso, contudo, é exigido que os alunos atinjam bons níveis no desempenho na prova, tornando o ensino médio uma preparação para o ENEM.

Segundo o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE, 2020), 56% dos jovens demonstraram preocupação com relação ao seu desempenho na edição do Enem de 2020; 67% reconheceram não estarem conseguindo estudar para o Enem desde que as aulas foram suspensas e 49% cogitaram desistir da prova.

Esses dados são corroborados pela pesquisa de Médici; Tatto; Leão (2020) acerca das “Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus”, da qual participaram estudantes de duas escolas: uma pública e uma privada, de uma cidade do Mato Grosso. Responderam ao questionário 118 alunos, sendo 105 da escola pública e 13 da escola privada, da faixa etária dos 15 aos 17 anos.

Essa pesquisa abarcou questões acerca da disponibilidade de internet na casa dos alunos; de como sentiam a qualidade do ensino a distância ou remoto; de quais dificuldades sentiam com o ensino remoto ou a distância; de quais seriam, e se há, facilidades ou vantagens proporcionadas pelo ensino remoto; de como se dá a organização pessoal para estudar a distância; qual avaliação fazem sobre o ensino que estão recebendo; como se sentem com relação ao interesse pelo ensino a distância ou remoto; e o quanto se sentiam preparados para realizar as provas do ENEM (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Os resultados da pesquisa de Médici, Tatto e Leão (2020) apontam para diferenças importantes entre os estudantes, nas quais as desigualdades sociais já se apresentam na primeira questão. Foi dimensionado o acesso à internet na casa dos alunos, ficando praticamente com resposta positiva para todos eles, isto é, mais de 90% dos entrevistados diziam ter internet em casa, com exceção de 2% de alunos da escola pública que diziam não ter acesso domiciliar à internet. Com relação à qualidade da internet, os números apontam para diferenças, com mais da metade de quem estuda na rede privada dizendo que sua internet era de boa qualidade e os demais dizerem ter acesso ser regular à internet de qualidade. Já para os da escola pública, a internet foi considerada boa para menos de 40%, regular para outros 40% e ruim para os demais, em torno de 20% (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Esses dados sinalizam para a dificuldade de participação nas aulas e resolução de atividades para aqueles alunos que não possuem acesso à internet ou quando esta é de

qualidade ruim. Na comparação entre as duas redes de ensino, essa informação apareceu sinalizada pelos estudantes da escola pública. Essa disparidade de acesso é significativa e reveladora de outros processos dificultadores, já que levarão os estudantes para trilhas diferentes: uns com possibilidade de acesso ao conhecimento transmitido e outros não.

Na segunda questão investigada, cujo tema fora a qualidade do ensino a distância ou remoto, alunos da escola privada majoritariamente consideraram a qualidade boa, com quase 70% dos respondentes, mais de 20% consideraram regular, e menos de 10% ruim ou péssimo. Já entre os da escola pública, quase 10% consideraram excelente, em torno de 20% a qualidade foi considerada boa, quase 40% regular e menos de 20% ruim e péssimo (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

É interessante observar que os alunos da rede privada, na sua grande maioria, consideram boa a qualidade da educação recebida, alguns regular e poucos ruim ou péssima. Na rede pública, a maioria considerou regular, com poucos considerando excelente e boa, e um número significativo sentindo a qualidade ruim ou péssima. A divergência na forma como os dois grupos de alunos sentem a qualidade de ensino que recebem é significativamente diversa, demonstrando satisfação para uns e desejo de algo mais para os outros, mantendo os dados que mostram que, de forma ampla, a rede privada é considerada boa na qualidade de ensino para seus alunos, enquanto na rede pública, a predominância fica no regular (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

No terceiro item pesquisado, a questão se referia às dificuldades sentidas pelo estudo remoto. Foi mencionada para mais de 30% dos alunos da escola privada o fato de estar longe da escola física, sentindo a falta de estarem em sala de aula. Outro dado em destaque foi a constatação, para mais de 20% destes, de que o ambiente doméstico era desfavorável para os estudos. Esses dois aspectos também apareceram citados entre os estudantes da escola pública, com um percentual de quase 40%, para a dificuldade com os conteúdos transmitidos, sentidos por eles como conduzidos de forma confusa (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Ficar em casa isolados fisicamente dos colegas e professores, estudar de casa enfrentando o movimento doméstico, as distrações e a rotina familiar e aprender de forma mais solitária e autônoma, foram sinalizadas por todos os estudantes como dificuldades. Nesse sentido, fica indicado o quanto a vivência da pandemia foi sentida de modo similar pelos estudantes das duas redes de ensino. É possível dizer que os processos proximais vivenciados entre os alunos, com os professores e demais funcionários da escola, são tidos como importantes no processo de convivência, socialização, construção e aquisição do

conhecimento, os quais se mostram prejudicados, seja pela falta do contato presencial, seja pela precariedade do ensino on-line na rede pública.

O quarto questionamento feito aos alunos foi o inverso do anterior. Foi perguntado quais as facilidades percebidas do ensino remoto. De modo predominante, com quase 60% dos estudantes da rede privada, o maior benefício mencionado foi o de poder estar à vontade para estudar, seguido pela possibilidade de organizar o horário de estudo e estudar somente aquilo que consideram importante. Nos alunos da rede pública, houve uma diversidade maior de aspectos considerados favoráveis, passando pelas possibilidades já indicadas pelos da rede privada, acrescentando ser possível iniciar um estudo, poder parar e retomar em outro momento e estudar prioritariamente os conteúdos indicados pelos professores (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

A questão da autonomia no estudo comparada com o item anterior, da terceira questão, aparece de modo um tanto controverso quando os estudantes da rede pública não consideraram o microsistema familiar propício para estudar, mas aqui elegeram fatores positivos pelo fato de estarem em casa, como: ficar à vontade, fazer os horários, escolher o que estudar, seguir ou não os conteúdos indicados. Nesse sentido, fica evidenciada uma construção de itinerários formativos diversos, muitas vezes sendo estudado somente aquilo que é mais atrativo a cada aluno. Médici, Tatto e Leão (2020) destacam que o resultado dessas escolhas no agora pode gerar uma formação incompleta, pondo em risco a formação global e comprometendo o ingresso desses alunos nos processos seletivos no campo profissional, nas provas de seleção para universidades e no próprio ENEM.

Seguindo nessa linha teórica, a quinta indagação da pesquisa, remeteu à organização realizada pelos estudantes para estudar no formato a distância. Ter horário fixo foi a principal forma de estudar, destacada entre os mais de 60% dos alunos da rede privada respondentes, com alguns deixando os horários aleatórios, outros acessando quando possível os conteúdos e poucos revelando não conseguirem se organizar. Na realidade daqueles da rede pública, os percentuais ficaram em quase 30% para horários aleatórios e para acesso quando possível; outros revelaram estudar somente nos finais de semana e quase 20% não conseguiram se organizar (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020). Revele-se aqui o risco presente na busca da autonomia juvenil, como destacado acima, versus os benefícios de um empoderamento, ainda fictício, já que não mensura os prejuízos a longo prazo da ação presente.

Aqui aparece outra diferença entre as duas redes de ensino, contrapondo-se na forma de condução dos estudantes. Há um indicativo de maior organização na rotina diária

presente na rede privada, enquanto na rede pública há uma maior liberdade e escolha pessoal na construção dos horários de estudo.

A sexta questão pesquisada foi entender se os alunos consideravam estar aprendendo na modalidade remota de ensino. Para pouco mais de 15% dos alunos da rede privada e 5% dos da pública, a resposta foi estarem aprendendo por considerarem-se pessoas de fácil adaptação, isto é, reconhecem-se como pessoas com atributos de disposição e recursos. Estarem aprendendo em parte, isto é, com restrições, foi a resposta de praticamente 50% dos alunos das duas redes, com destaque para a falta sentida da presença física do professor. Destacaram a importância do professor, cuja ausência de forma presencial estava interferindo na aquisição do conhecimento. As ausências de implementações no campo tecnológico também foram citadas como impeditivas do aprendizado. Os que disseram não estarem aprendendo foram em torno de 30% dos pertencentes à rede privada e de 40% dos da rede pública (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Os números mostraram uma realidade difícil para os alunos e são reveladoras do grau significativo de prejuízo acarretado no aprendizado geral no ensino médio (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020). Esse quesito apontou de forma significativa a importância do professor, que não apenas media o conhecimento, mas é também uma presença que transmite os estímulos emocionais imprescindíveis no campo da educação. Esses aspectos sinalizam para “a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais” (CECCONELLO; KOLLER, 2004, p. 271) sentidos pelos alunos.

No sétimo quesito pesquisado, a indagação feita aos estudantes foi acerca do interesse sentido por eles pelo ensino remoto. Mais de 50% dos alunos da rede privada disseram dar importância ao ensino remoto, quase 40% entendem o valor dessa modalidade de ensino para este momento e menos de 10% não valorizou este formato. Para os da rede pública, os que valorizam, foram cerca de 20% e mais de 50% dizem que entendem o sentido e a necessidade no momento de estarem nesta modalidade, quase 20% consideram importante, mas aguardarão o retorno presencial das aulas para estudar; e quase 10% não tiveram interesse em estudar pelo meio remoto (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

De modo geral, mais da metade de todos os estudantes pesquisados demonstraram que valorizaram, importaram-se e se interessaram na proposta do ensino remoto, possível para o momento pandêmico. Mais uma vez, fica demonstrada a inadequação do formato para uma significativa parcela de estudantes, cujo resultado pode estar associado às dificuldades já relatadas e que são vividas por muitos deles, passando pela carência de

equipamentos, de internet, falta de ambiente doméstico favorável, até a falta de recursos pessoais para adaptar-se e engajar-se nessa modalidade de ensino.

A última indagação dirigida por essa pesquisa aos alunos do ensino médio foi sobre a capacidade e segurança sentida para realizarem a prova do ENEM. Para pouco mais de 20% dos estudantes da rede privada, a resposta foi sentir-se preparado para a prova do ENEM, mais de 40% disseram sentir-se razoavelmente preparados, enquanto pouco mais de 20% não se sentiam preparados, mas realizariam a prova e menos de 10% não se sentiam preparados e não realizariam a prova. Na rede pública, somente 4% avaliaram-se como preparados para realizar a prova, em torno de 40% disseram estar razoavelmente preparados, mais de 30%, mesmo não se sentindo preparados, realizariam a prova e mais de 20% não se sentiam preparados e não realizariam a prova do ENEM (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Os sentimentos apresentados pelos alunos no campo da segurança interna para submeterem-se às provas do ENEM indicam o caminho angustioso vivenciado pela grande maioria deles durante esse tempo de escola na modalidade remota. O número baixo de ambas as redes dos que se diziam sentir-se preparados indica para o tamanho da dificuldade encontrada, refletindo no número de estudantes que realizaram a prova em janeiro de 2021.

Segundo dados do INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021), o ENEM 2020 teve 5.523.036 inscritos para a prova impressa. Desses, 2.670.505, isto é, 48% dos inscritos, estiveram presentes e realizaram a prova, enquanto 2.852.531, isto é, 51,6% dos inscritos, não compareceram a nenhum dos dois dias de prova. Para a versão digital da prova, criada pela necessidade gerada pela pandemia, houve 93.079 inscritos, estando presentes e realizando a prova 29.301 estudantes, totalizando 31,5% e não compareceram 63.778, isto é, 68,5% dos inscritos. Os 235.204 inscritos pertencentes a cidades dos Estados do AM e RO tiveram data alterada de prova por estarem em decreto estadual de isolamento, realizando-a em período posterior à data oficial. Desses, 65.138 alunos realizaram a prova, totalizando 27,7% dos inscritos, enquanto 170.066 não compareceram a nenhum dia da prova, totalizando 72,3% dos inscritos. O número de inscritos na modalidade PPL (Pessoas Privadas de Liberdade) foi de 41.864 inscritos, tendo realizado a prova 31.034, isto é, 74,1% do número total, enquanto 10.830 não compareceram à prova, totalizando 25,9% de ausência.

Os dados evidenciam que do total de 5.825.369 de inscritos, 2.795.978 pessoas realizaram as provas e 3.029.391 não compareceram, indicando que mais de 50% dos

inscritos não realizaram a prova do ENEM 2020. Do número total de inscritos, 31% eram concluintes do ensino médio, 14% de outras séries, realizando a prova para treinar, e 55% de egressos do ensino médio. Esses números demonstram que a alta abstenção dos estudantes, concluintes ou não do ensino médio, está associada à pandemia e suas consequências no campo educacional.

Ao se buscar compreender o impacto da pandemia para a educação, à luz da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, particularmente para os concluintes do ensino médio, podemos dizer que a pandemia impactou a vida pessoal e o desempenho escolar dos estudantes, sobretudo para aqueles da rede pública. O contexto histórico produziu novas formas de ordenamento da vida cotidiana, modificando imediatamente o microssistema familiar. A escola como mesossistema passou a ser vivenciada dentro deste microssistema, sendo esse o único território de estabelecimento das relações proximais face a face, já que, na realidade virtual, o face a face fica mediado pela tecnologia. Essas alterações no contexto põem à prova os atributos pessoais, impondo o desafio de adaptarem-se, como alunos e como cidadãos, a um contexto virtual que modificou a vida e colocou em xeque suas emoções, testando a capacidade de enfrentamento de desafios, de modo que cada pessoa precisa encontrar sua forma de construir o momento vivido.

No capítulo a seguir, apresentaremos o método utilizado nesta pesquisa, o qual foi elaborado visando, a partir da inserção ecológica, captar as construções dos estudantes terceiranistas quanto seus projeto e perspectivas de escolha profissional.

#### 4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi de natureza qualitativa, definida, a partir da TBDH como uma Inserção Ecológica (IE), isto é, uma operacionalização metodológica construída com base na teoria de Uri Bronfenbrenner, desenvolvida no Brasil por Cecconello e Koller (2003).

Essa proposta de pesquisa por observação naturalística favorece a presença do pesquisador no ambiente onde os fenômenos em questão ocorrem, objetivando proximidade com o objeto de estudo. Esse delineamento inclui que a vivência em campo dos quatro componentes da TBDH: processo-pessoa-contexto-tempo, evidenciando a interdependência entre eles. Assim, para que a Inserção Ecológica ocorra, é necessário apoiar-se nos cinco aspectos indispensáveis para a criação dos processos proximais (Morais et al., 2016):

- 1) Participantes e pesquisadores interajam e realizem atividades comuns;
- 2) Vários encontros regulares ao longo de um período;
- 3) Atividades que começam inicialmente mais informais e depois evoluam para mais complexas;
- 4) Reciprocidade nas relações interpessoais;
- 5) Os temas acordados na pesquisa devem ser interessantes e estimular nos pesquisadores e participantes em desenvolvimento a atenção, exploração e imaginação.

Esses cinco tópicos foram vivenciados de forma gradual, desenvolvidos a partir de cada visita na escola, ação realizada sempre com agendamento prévio com a diretora. Inicialmente, o acordado foi de que a pesquisadora visitaria a escola em encontros semanais. Contudo, em função da pandemia, isso foi alterado, ficando combinado que, quando algum aluno ou professor das turmas dos terceiranistas positivasse para a Covid 19, a visita seria reagendada.

Desse modo, os encontros aconteciam sempre nas semanas em que o calendário presencial para as turmas dos terceiros anos era confirmada. Esse foi um desafio à inserção ecológica, já que a regularidade dos encontros na escola estava atrelada ao movimento pandêmico, que por si só também foi um desafio, já que havia o medo da contaminação de todos os envolvidos e da necessidade de autorização prévia para entrar na unidade escolar.

No dia marcado, a pesquisadora chegava pela manhã à escola, permanecendo até a tarde, a fim de encontrar com os terceiranistas dos horários da manhã e os da tarde. Com a permanência em campo durante todo o dia, sua inserção na rotina da escola foi acontecendo de forma natural, sem um planejamento prévio de ações, atividades e encontros com alunos e professores. Desse modo, ficava à disposição dos que apareciam. Ao chegar à escola, o porteiro já recepcionava sabendo quem era a pesquisadora e a direcionava para a sala da diretora. A partir daí, a postura sempre foi de entrega ao campo, isto é, iniciava conversas informais, procurando saber da saúde de todos diante da pandemia, para então adentrar na compreensão sobre o andamento das atividades da escola. As conversas sempre fluíram de forma espontânea, muitas vezes compartilhadas com professores, funcionários e alunos que chegavam para falar com a diretora.

Assim, nas horas de permanência na escola, os lugares de circulação da pesquisadora eram: a sala da diretora, a sala dos professores, a secretaria, o pátio, as salas de aula dos terceiranistas, o refeitório, a biblioteca.

Foi apresentada a cada espaço, sua importância, as pessoas que neles trabalhavam ou passavam algum tempo. Assim foi possível encontrar as pessoas da comunidade escolar, apresentar a pesquisa e abrir canais de comunicação, os quais possibilitaram o convite para participarem da pesquisa.

Com relação às entrevistas, há um registro no diário de bordo de um episódio em que uma aluna do terceiro ano da manhã procurou a pesquisadora para oferecer-se para participar da entrevista. Por ter apenas 17 anos, a estudante não atendia ao critério de inclusão, portanto não havia sido convidada. Destacamos o movimento feito por ela, de procurar a diretora para ter o contato telefônico da pesquisadora e lhe enviar mensagem de texto oferecendo-se, juntamente com uma amiga, para serem entrevistadas. Ambas foram acolhidas, foi agendado o dia para a pesquisadora ir à escola, e as estudantes foram ouvidas. A entrevista não foi gravada, respeitando-se o limite ético, mas as estudantes ficaram felizes pela participação, sendo esse momento, supostamente para elas, de escuta e fortalecimento. Esse episódio foi possível de ser vivenciado devido ao desenho da pesquisa, pois a Inserção Ecológica promove esses encontros e cria possibilidades de elaboração dos temas envoltos na pesquisa a todos os participantes. Essas informações auxiliaram na compreensão do clima da comunidade escolar, indicando sobre a facilidade de acesso à diretoria, o apoio desta à pesquisa, bem como a necessidade de um espaço de fala para os adolescentes.

Ao escolher passar o dia na escola, foi possível à pesquisadora conviver com

alunos e professores nos momentos de intervalos das atividades, acompanhando-os, inclusive, na hora das refeições. A área do refeitório fica num espaço coberto, mas aberto nas laterais, próximo à cozinha da escola. Ali é servido o almoço a alunos e professores e o lanche da tarde. As refeições eram produzidas na própria escola, que tem uma cozinheira e uma auxiliar para esta.

Esses momentos propiciaram a construção de interações entre a pesquisadora e a comunidade escolar, gerando vínculos de confiança, troca de experiências e descontração. Foi possível identificar que ter realizado a inserção ecológica no momento da pandemia favoreceu a construção de vínculos, já que o isolamento social e as aulas remotas geraram maior necessidade de fala entre todos os participantes. A atenção e o cuidado, o falar sobre as perdas e o medo sentidos fizeram dessa inserção um momento singular.

Nesse sentido, o Diário de bordo traz o registro de um comentário da cozinheira para a pesquisadora. Aquela, ao servir prato desta na hora do almoço disse: “nem vou colocar essa parte que está com pimenta, e a senhora não gosta”. Esse comentário mostra não apenas o cuidado com o “gosto” da pesquisadora, mas seu olhar atento às conversas que aconteciam no seu entorno, proporcionando-lhe conhecer e se aproximar das pessoas. Nesses momentos, as relações proximais foram de fato visualizadas.

Triviños (2009) destaca que experiências acerca da vida de grupos ou comunidades não podem ser quantificadas, mas sim interpretadas. Essa ideia é complementada por Stake (1998), para quem um estudo envolvendo um grupo de pessoas numa interação apresenta um caráter especial em si mesmo, devendo possibilitar adentrar na particularidade e na complexidade das singularidades, destacando as sutilezas e a sequência de acontecimentos ligados ao contexto.

A partir do paradigma Bioecológico de Uri Bronfenbrenner, podemos dizer que o sujeito influencia e é influenciado pelo meio ambiente e nesta relação (no sentido de uma inter-retro-ação) produzirá a especificidade do contexto (BRONFENBRENNER, 2011).

## LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Professor José Brasileiro Vila Nova, localizada à rua Honorato Fernandes da Paz, nº782, bairro do Janga, no município de Paulista, que compõe uma das cidades da Região Metropolitana do Recife-PE.

Localizada numa região periférica, atende a uma comunidade de condição socioeconômica vulnerável, que enfrenta desafios de estrutura física como: ruas esburacadas, falta de saneamento, distribuição irregular de água e convivência com atos de violência gerados pelo tráfico de drogas.

Segundo os dados do Censo Escolar/INEP (2020), essa é uma escola regular, com seu funcionamento ocorrendo nos turnos diurno e noturno, tendo neste ano da realização deste censo, 457 alunos matriculados no ensino médio; desses, 119 cursando o 3º ano, número aproximado que se mantém em anos subsequentes.

A equipe da escola é composta por 71 funcionários, entre professores, coordenadores, vice-diretora e diretora, bem como equipe da cozinha, manutenção e segurança. Entre os recursos disponíveis, a escola possui: biblioteca, cozinha e laboratório de informática com 26 computadores para uso dos alunos, todos conectados à rede de internet. Não possui laboratório de ciências, sala de leitura e quadra de esportes.

#### 4.1 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa seis alunos do terceiro ano do ensino médio, a diretora, uma professora e uma funcionária da escola.

##### 4.1.1 Critérios de inclusão:

- Alunos de ambos os sexos, do terceiro ano do ensino médio, com idade entre 18 e 21 anos, com frequência regular na escola Professor José Brasileiro Vila Nova da cidade de Paulista/PE;
- Diretora da escola, professor(a) do terceiro ano e funcionário(a) que trabalhe com as turmas de terceiro ano do ensino médio há no mínimo seis meses.

##### 4.1.2 Critério de exclusão:

- Estudante e funcionário que apresentem dificuldade cognitiva importante a ser observada no *rapport* inicial. Isto é, participantes que apresentem uma linguagem mais operacional, apresentando dificuldade na associação de ideias, compreensão das perguntas e/ou, com discurso comprometido.

## 4.2 Instrumentos e Técnicas

### Questionário Biossociodemográfico

O Questionário Biossociodemográfico foi escolhido por ser uma forma objetiva de obtenção de dados desejados, compondo para a pesquisa um roteiro de questões que caracterizem o(a)s estudantes (Apêndice A).

### Entrevista

A escolha dessa técnica se deu por ser ela uma forma privilegiada de obtenção de informações para o que se deseja. O formato aqui escolhido foi o da entrevista semiestruturada individual, por apresentar um roteiro definido, auxiliando na busca intencional das informações pertinentes à pesquisa (PÉREZ; NAVARRETE, 2009).

A entrevista semiestruturada individual foi desenvolvida com base num roteiro que incluía os desafios esperados e planos traçados quanto ao mundo do trabalho e das perspectivas profissionais acalentadas; da importância, ou não, do sistema de ensino na busca e escolha profissional; dos sonhos e conflitos específicos vivenciados nesta fase de vida; do que pensavam sobre o sentido e importância do mundo do trabalho para consolidarem-se como autônomos e independentes; e de como vivenciam esses sentimentos e anseios na relação parental (Apêndice B).

A entrevista semiestruturada individual com a gestora (diretora), professora e funcionária também foi guiada por roteiro (Apêndice C).

### Diário de bordo

O Diário de Bordo - caderno de notas utilizado pela pesquisadora para registro das observações, fatos, impressões, diálogos informais e atitudes dos interlocutores durante os momentos que compõem a preparação, entrada, permanência e saída do campo - foi utilizado como contextualizador do campo explorado e das entrevistas desenvolvidas.

## 4.3 Procedimentos para a coleta dos dados

Em virtude de a pesquisa ter acontecido durante o momento pandêmico, a coleta de dados seguiu os protocolos sanitários vigentes, quando o funcionamento das escolas estaduais foi autorizado pelos órgãos competentes e com o consentimento da diretora da instituição.

A pesquisadora, ao entrar em contato com os participantes, explicou o objetivo do estudo, apresentando sua relevância e importância. Para os que desejaram participar, foi lido e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice D).

Entre os alunos com os quais se manteve contato durante as visitas na escola, seis, que cumpriam com os critérios de inclusão, foram convidados a participarem da entrevista semiestruturada, que foi realizada na escola em turno inverso ao das aulas, em local que garantiu o sigilo e promoveu o acolhimento. O questionário biossociodemográfico foi preenchido com estudantes em momento que antecedeu a entrevista. Nesse momento, solicitou-se também a autorização para que a entrevista fosse gravada e, *a posteriori*, transcrita.

As entrevistas com a diretora, a professora e a funcionária da escola seguiram igualmente agendamento prévio para dia e hora de escolha das entrevistadas. O convite se deu a partir da empatia e acolhimento percebidos nos contatos informais durante a permanência em campo, e as escolhidas foram identificadas como boas informantes (TRIVIÑOS, 2009). Consideraram-se ainda como critérios para tomar parte como entrevistados o vínculo com a escola e com a comunidade, conhecimento amplo e detalhado das atividades da escola, disponibilidade de tempo e emocional para participar da pesquisa, e capacidade para expressar detalhes sobre os fenômenos em questão.

#### 4.4 Procedimentos Éticos

Para a realização desta pesquisa, foram obedecidas as orientações da Resolução 510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa que visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

Os estudantes, a professora, a gestora, e a funcionária participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e a(o) representante da escola assinou o Termo de Concordância para a Instituição (TCI – APÊNDICE E).

O TCLE assegura aos participantes da pesquisa o direito de, a qualquer momento, desistirem de serem voluntários do estudo sem sofrerem nenhum prejuízo, além da garantia do sigilo da identidade e anonimato de informações que identifiquem sujeitos e

instituição.

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco e aprovado pelo CAAE sob o número 4.425.024.

#### 4.5 Procedimentos para análise dos dados

A escola foi compreendida como ambiente ecológico e analisada a partir dos pressupostos do modelo Bioecológico do desenvolvimento humano de Uri Bronfenbrenner.

As anotações do diário de bordo e as transcrições das entrevistas foram discutidas entre os membros da pesquisa, analisando seus dados a partir dos sistemas que compõem o contexto da TBDH, sendo eles: microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e o cronossistema.

A validade ecológica, isto é, a noção utilizada por Bronfenbrenner para situar os dados coletados no ambiente ecológico da pesquisa seguiu o delineamento das propriedades: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT), perpassados pelo engajamento sistemático junto ao objeto pesquisado, observações e o confronto de compreensões e interpretações junto aos envolvidos.

A organização dos dados seguiu, então, os seguintes passos:

- 1) Preparo dos dados empíricos obtidos das entrevistas a partir das transcrições, isto é, cada entrevista foi transcrita e as falas organizadas, situando-as segundo os sistemas micro, meso, exo, macro perpassadas pelo cronossistema;
- 2) Elaboração textual do diálogo entre os dados obtidos do campo e a base teórica que embasa a pesquisa;
- 3) A construção da síntese indicando possibilidades de aproximação teórica e interpretação do fenômeno pesquisado, respondendo aos objetivos do estudo.

Foi desenvolvida triangulação dos dados com base nas entrevistas e no diário de campo, bem como mediante triangulação dos olhares das pesquisadoras (pesquisadora de campo e orientadoras), o que propiciou a identificação das categorias interpretadas conforme a TBDH, apresentadas no próximo capítulo.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa de doutorado investigou, sob a ótica da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, as condições de possibilidade ofertadas a estudantes terceiranistas de escola pública para a construção de perspectivas na tomada de decisão profissional.

Faz-se necessário situar o percurso tortuoso da coleta dos dados que foi realizada no decorrer da pandemia, um fenômeno não normativo, que assolou e ainda está presente no mundo, e que, conseqüentemente, interferiu no acesso, na forma e na condução do estudo. As dificuldades, contudo, não impediram a caminhada e a realização do trabalho, sendo este, inclusive, acolhido na escola onde se realizou a pesquisa, como um momento positivo de fala e escuta, não só para os estudantes terceiranistas, mas também, para as pessoas presentes no contexto escolar as quais encontramos em cada visita.

Seguiram-se as recomendações sanitárias para acessar a escola, além do diálogo constante com a gestora quanto aos agendamentos das visitas e a realização das atividades propostas. O quantitativo de alunos, funcionários e professores manteve-se restrito durante o período da pesquisa, que ocorreu entre maio e agosto de 2021.

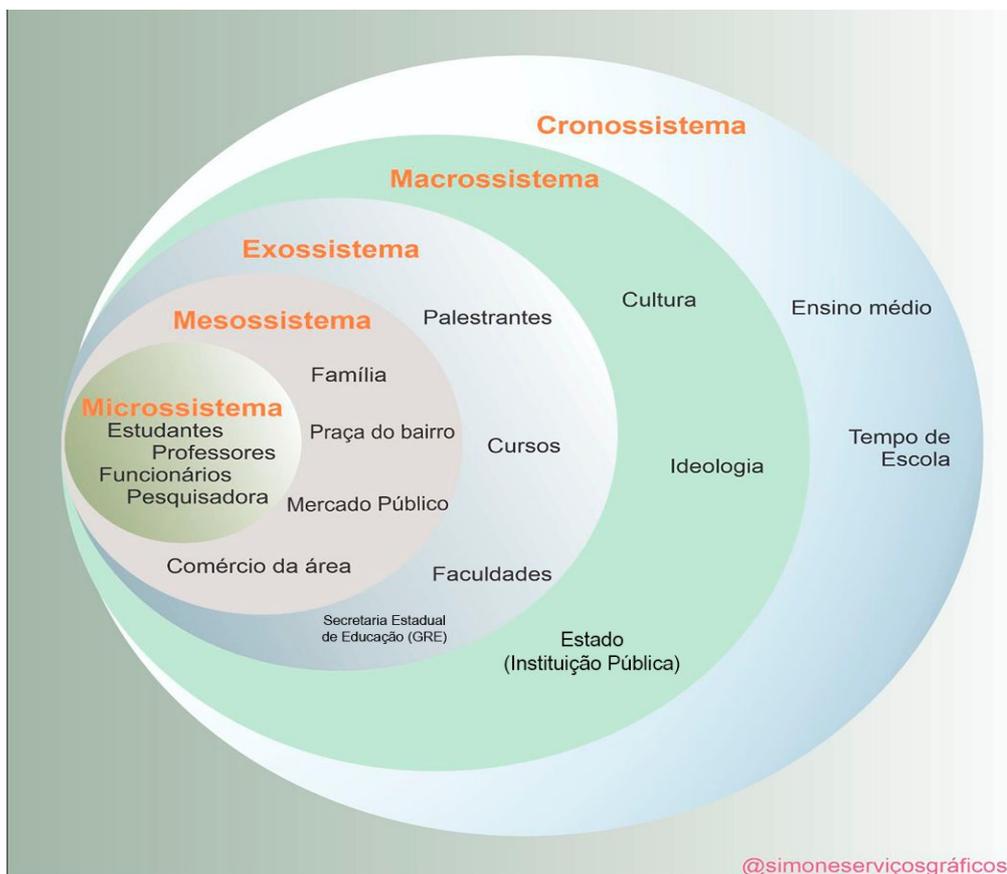
As aulas na escola, a partir do início da pandemia, em março de 2020, aconteceram no formato remoto; contudo, pela dificuldade de acesso à internet de muitos alunos, as turmas recebiam, para além das aulas, questionários, pesquisas e estudos dirigidos via WhatsApp, cujo grupo nessa plataforma foi criado e gerenciado pela equipe gestora da escola. As atividades das disciplinas eram encaminhadas aos grupos dos alunos, com prazos para serem realizadas e encaminhadas de volta aos professores.

A pesquisadora presenciou alunos e mães chegando à escola com as atividades feitas em folhas de caderno e sendo entregues na secretaria para serem encaminhadas aos professores, sinalizando o envolvimento e o interesse, apesar das adversidades, para sustentarem a concentração e o foco nos estudos. Essa rotina se manteve mesmo com a volta das aulas presenciais, que foram retomadas - de forma restrita - entre 2020/21, já que os protocolos sanitários determinavam o quantitativo de alunos por sala de aula, organizados em rodízios, a fim de possibilitar, ainda que não simultaneamente, a volta presencial de todos à escola, minimizando os riscos de contágio do coronavírus.

Situado brevemente o contexto no qual se realizou a pesquisa, exibimos, a seguir, a figura que apresenta os sistemas: micro, meso, exo, macro, perpassados pelo

cronossistema da TBDH, com a representação dos ambientes ecológicos e as pessoas que os compõem, a fim de os visualizarmos didaticamente, auxiliando na compreensão da análise dos dados que passamos a apresentar.

Figura 1: Sistemas da TBDH no ambiente escolar e a dimensão tempo: o Cronossistema



Fonte: Elaborado pelas autoras, baseadas nos dados da pesquisa (2021).

Ao contemplar a imagem da TBDH, fica evidenciado tratar-se de uma teoria contextual. As relações construtoras do desenvolvimento humano se dão nos contextos ecológicos, desde aqueles cujas relações são face a face até aquelas puramente culturais que chegam em forma de conceitos, ideias, modelos, políticas, com ou sem rosto, mas que produzem efeitos e interferem na vida da pessoa ao longo do tempo. Desse modo, destaca-se que o foco da pesquisa são as interações definidas de relações proximais que ocorrem no ambiente ecológico da escola entre os estudantes, a diretora, os professores, os funcionários, os palestrantes, e os pesquisadores.

## 5.1 Apresentando os participantes da pesquisa

Apresentam-se os participantes, entendendo que, para além das pessoas entrevistadas: os alunos, a diretora, a professora e a funcionária, compõem o ambiente ecológico da escola os participantes informais. Esses foram os professores de turmas diversas, funcionárias da cozinha, da segurança, da limpeza, funcionários do administrativo e um estagiário deste setor, os quais tivemos a oportunidade de encontrar, de conversar e cujas participações foram registradas no diário de bordo.

Assim, o *corpus* da pesquisa foi composto por nove participantes entrevistados, dos quais: seis são estudantes (duas alunas e quatro alunos); a diretora; a professora e a funcionária, como mostramos a seguir:

### a) Diretora

A diretora, por ser a autoridade da escola, sabia desde o aceite da pesquisa de sua participação na coleta dos dados, e que esta não se restringiria ao encontro para a realização da entrevista, mas pelo acompanhamento da pesquisadora em campo. Sua acolhida e disposição foram presentes em cada visita à escola, nas quais ela apresentou todo o espaço físico da instituição, descrevendo os setores quanto à finalidade, assim como os professores, alunos e funcionários que encontrávamos na escola. Compartilhamos muitas conversas, informações técnicas e teóricas, e principalmente desejos e sentimentos do poder e importância da educação. Nesses encontros, foi possível identificar o lugar de autoridade que ela ocupa como gestora escolar, conduzindo e acompanhando os processos de ensino e aprendizagem, além das questões administrativas e burocráticas. Ela é uma profissional na faixa etária dos 50 anos, formada em pedagogia e com especialização em gestão escolar. Com uma história pessoal de superação de desafios, sente-se vencedora na vida, já que advinda de família humilde, precisou lutar para superar a pobreza, conseguir estudar e atingir seus objetivos pessoais. Destaca sua família de origem, com pais trabalhadores, amorosos e cuidadosos, e, que, apesar de não terem escolaridade, incentivaram os filhos a estudarem para melhorarem a vida, como de fato aconteceu com ela. Apresenta-se como atenta, cuidadosa, zelosa pelo fazer da educação. Sabe se impor com autoridade, sem perder o amor, a alegria e o partilhar da vida cotidiana com os alunos e suas famílias, professores e funcionários.

#### b) Funcionária

A funcionária convidada para a entrevista foi identificada como uma boa informante, pois já desempenhou diferentes papéis na escola, de educadora de apoio a secretária, havendo feito a ponte entre alunos e professores em projetos e acompanhamento da aprendizagem. Foi possível encontra-la pessoalmente e conversar durante a permanência em campo. Nesses momentos, ela demonstrou interesse pela pesquisa e disponibilidade para expressar os sentimentos, os anseios, as expectativas e a partilha das experiências sobre o fenômeno pesquisado. É formada em pedagogia e psicologia, na faixa etária dos 50 anos, e atualmente está trabalhando na secretaria, onde cuida da parte burocrática de matrículas, inclusão no sistema do banco de dados da Secretaria de Educação, dos planos de aula, dos projetos e ações desenvolvidas; atualiza as frequências dos alunos e as notas enviadas por todos os professores. Para além disso, auxilia a gestora na produção de informativos, comunicações, organização das reuniões com professores, alunos e familiares/responsáveis pelos estudantes. Descreveu-se como uma profissional que gosta do que faz, que cultiva uma boa relação com os alunos, que acredita na educação e na escola pública. Falou com emoção da realidade dos alunos, das dificuldades enfrentadas por eles e suas famílias, relatando alguns desafios da pessoa em desenvolvimento – os estudantes – acreditando que, apesar do contexto desafiador, há alternativas para que eles construam as mudanças de vida que almejam.

#### c) Professora

A professora participante da pesquisa foi convidada para a entrevista por ser identificada também como boa informante, já que demonstrou interesse pelo tema, abertura para contribuir com a pesquisa e manifestou o desejo de partilhar suas experiências. Ela é da área de educação física, com 20 anos de experiência em docência, e na faixa etária dos 40 anos. Possui duas especializações e mestrado na área de educação física, trabalhando em escola pública, com o ensino médio, no momento com os alunos do segundo e do terceiro ano (manhã), e atuando também no ensino superior em uma instituição privada. Descreveu-se como uma profissional que ama o que faz, que acredita na educação como processo transformador na vida das pessoas. Entende que seu papel é despertar em seus alunos o senso crítico, desafiá-los para superarem seus limites e apoiá-los para seguirem avançando na preparação profissional após o término da escola. Por atuar no ensino médio e no nível superior, entende que tem um papel importante de despertar em seus alunos terceiranistas o interesse por um curso superior. Nesse sentido,

narrou seus esforços para desenvolver com eles projetos e ações instigadoras, com o intuito de perceberem que, se desejarem, podem alcançar voos maiores na direção da profissionalização. Ela não se furtou a apresentar alguns casos de seus alunos que conseguiram ingressar em universidades públicas e privadas, revelando a emoção sentida e o orgulho de fazer parte da história transformadora de muitas vidas. Destaca-se aqui o impacto e a importância dos educadores na vida dos estudantes. A professora participante da pesquisa tem consciência de sua função, isto é, do papel que exerce junto dos alunos, demonstrando-se, com isso, que os elementos da Pessoa – professora –, para TBDH, atuam na moldagem identitária dos estudantes.

Os dados biossociodemográficos dos profissionais entrevistados (Quadro 1) nos apontam para pessoas com percurso e experiência na área de educação, além de formação compatível com a prática desenvolvida. Encontram-se na fase de vida da meia idade, momento mais estável do desenvolvimento.

Quadro 1: Dados Biossociodemográficos dos Entrevistados

<b>Participante/cargo</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Tempo de exercício profissional/Tempo na escola</b>
Diretora	Entre 50 a 60 anos	Pós-graduação/ Especialização	Maior de 20 anos/14 de escola
Funcionária/secretária	Entre 50 a 60 anos	Pós-graduação/ Especialização	Maior de 05 anos/05 anos de escola
Professora/Educação Física	Entre 40 a 50 anos	Pós-graduação/ Mestrado	Maior de 20 anos/08 anos na escola
Estudantes	Todos com 18 anos	Cursando o terceiro ano do ensino médio	Todos cursaram todo o ensino médio na escola.

Fonte: Elaborado pelas autoras, baseadas nos dados da pesquisa (2021).

d) Aluna(o)s

Os estudantes terceiranistas concluintes tinham idade compatível com o ano escolar e estudavam na mesma escola desde o início do ensino médio. Esses alunos frequentavam as turmas diurnas (manhã e tarde) e foram os protagonistas do estudo, cabendo aqui destacar algumas especificidades que foram apresentadas pela gestora quanto à distribuição dos estudantes nos turnos: manhã, tarde e noite do ensino médio. Segundo ela, no turno da manhã, ficam os alunos mais novos, com idades entre 16 e 17 anos e que não trabalham.

As matrículas do turno da tarde abarcam os estudantes na sua maioria já com 18 anos completos, tendo entre eles alguns que já trabalham. Esses estudantes trabalham principalmente para a automanutenção, tendo quem também contribua com a família, mas não como responsável pelo sustento da casa. E, no turno da noite, há uma variedade maior de idades a partir dos 18 anos. Nesse turno, a característica comum entre os estudantes é a de serem trabalhadores, pais de família, pessoas que chegam à escola, segundo relato da funcionária, visivelmente cansados do dia de trabalho. Que são pessoas que exercem funções laborais exaustivas, sendo necessário construir um planejamento das aulas que leve em consideração as condições físicas dos estudantes.

A pesquisa, abarcando os estudantes terceiranistas dos turnos da manhã e os da tarde, deu-se por meio de visitas informais às suas turmas, para conhecê-los, apresentar o estudo e convidar à entrevista aqueles que correspondiam aos critérios de inclusão. O quantitativo de alunos para os quais se apresentou a pesquisa foi de vinte e dois, pertencentes às turmas do terceiro ano dos turnos da manhã e da tarde. Desses alunos, apenas dez tinham 18 anos ou mais e foram convidados para a entrevista individual. Desses, oito aceitaram, dois aceitaram, mas não compareceram à entrevista; e dois não aceitaram participar da pesquisa. A amostra final consistiu em seis alunos.

Nas visitas à escola, a pesquisadora se deparou com jovens alegres, acolhedores, falantes, com a energia característica da idade, cada um a seu modo. Colocaram-se dispostos a interagirem e trocarem seus sentimentos, percepções e desejos para o futuro. Acolheram com curiosidade a pesquisadora, demonstrando interesse no estudo que lhes era apresentado, com o qual contribuíram falando, silenciando, olhando e partilhando o tempo de convivência.

Em um registro do Diário de Bordo, descrevi deles após uma visita: “senti leveza e muita esperança ao descreverem o que esperam da vida, mas palavras duras e tristes para traduzir a realidade”. Essa frase expressa a percepção registrada: esses jovens

carregam a esperança no futuro, apesar dos enfrentamentos diários traduzidos em dificuldades diversas, tais como: carência de recursos materiais e pessoais para estudarem, como computador, celular, internet; problemas de convivência familiar, acentuados durante a pandemia; sentimentos de insegurança quanto ao futuro; percepção de que o meio social (a comunidade onde vivem) é violenta e não oferece muitas oportunidades educacionais, profissionais e culturais; preocupação com a subsistência associada ao desejo de conquistarem melhores condições de moradia e de vida para si mesmos e os familiares com os quais convivem.

## 5.2 Apresentação dos Dados Biossociodemográficos dos Estudantes

Exibiremos agora o panorama dos estudantes terceiranistas participantes da pesquisa, com os quais se estabeleceu contato presencial durante a inserção ecológica na escola. As visitas às salas de aula se deram em dias distintos, e, no diálogo com os estudantes, era dirigido o convite para responderem ao questionário biossociodemográfico, e, posteriormente, participarem da entrevista individual. Aqueles que aceitaram e compareceram estão identificados por meio de cognomes remetentes aos atributos pessoais que eles próprios utilizaram para definirem-se.

O Quadro 2 a seguir apresenta dados advindos do contexto familiar dos estudantes.

Quadro 2: Dados Biossociodemográficos do Microsistema Familiar dos Estudantes

Idade	Estudantes/Gênero Feminino(F) Masculino (M)	Reside com:	Irmãos	Ocupação do pai/formação	Ocupação da mãe/formação
18 anos	Esperança (F)	Mãe e irmãos	5	Falecido  (não menciona a ocupação/formação do pai)	Do lar/ pensionista/ ensino fundamental
	Perfeccionista (F)		3		Do lar/

18 anos		Mãe e irmãos		Pedreiro/ ensino fundamental (pais separados)	ensino fundamental
18 anos	Alegre (M)	Mãe, pai e irmã	1	Desempregado/ ensino fundamental	Desempregada/ ensino fundamental
18 anos	Otimista (M)	Mãe e pai	0	Funcionário de loja/ensino médio	Cuidadora de idosos/ensino médio/ curso profissionalizante
18 anos	Autônomo (M)	Com pai	1	Técnico de controle de pragas/ensino médio/ curso profissionalizante	Desconhece/Não tem contato
18 anos	Ansioso (M)	Mãe e irmãos	1	Comerciante/ensino médio (pais separados)	Do lar/ ensino fundamental

Fonte: Elaborado pelas autoras, baseadas nos dados da pesquisa (2021).

Os dados acima apresentam os seis estudantes entrevistados, sendo: duas estudantes autoidentificadas como pertencentes ao gênero feminino, e, quatro autoidentificados como pertencentes ao gênero masculino.

Quatro estudantes compõem família monoparental, residindo com a mãe e irmãos; três deles, somente com pai; um estudante, residindo somente com mãe e pai; e outro com mãe, pai e uma irmã.

Apareceu a informação de um pai já falecido, justamente na família com maior número de filhos; e uma mãe desconhecida, com a qual o filho não tem contato, vivendo apenas com o pai, sem outros irmãos.

Com relação à ocupação profissional desenvolvida pelos pais que trabalham, observa-se que são atividades que indicam para um nível de escolaridade que variou de: formação fundamental, completa ou não, ensino médio completo, ou não, e cursos de profissionalização técnica. Não há registro de familiar com formação de nível superior.

Apesar de nenhum desses adolescentes ter pai(s) com formação superior, percebe-se neles o anseio de uma construção profissional, indicando para o desejo de uma mudança de vida a partir da educação. Importante também observar que, ao concluírem o ensino médio, alguns estudantes já superaram seus pais, que contam apenas com o ensino fundamental, enquanto outros atingiram o mesmo grau de estudo que seus pais, o ensino médio. Nesse momento, os filhos vivenciam uma transição ecológica, já que ocorre uma mudança na posição que eles passam a ocupar, tanto no ambiente familiar como na sociedade (NETO; SANTOS; SANTOS; 2020).

O Quadro 3 apresenta as respostas sobre: as profissões que admiram, que almejam e as que os pais desejam para os filhos:

Quadro 3: Perspectivas Profissionais de Estudantes e seus Pais

COGNOME	PROFISSÃO QUE ADMIRA	PROFISSÃO QUE ALMEJA	PAIS DESEJAM
Esperança	Fisioterapia	Fisioterapia	Apoiam a escolha.
Perfeccionista	Fisioterapia	Administração	Apoiam a escolha.
Alegre	Não sei	Educação Física	Não opinam.
Otimista	Engenharia	Engenharia	Engenharia.
Autônomo	Professor	Militar	Apoiam a escolha.
Ansioso	Mecânica e militar	Mecânica	Apoiam a escolha.

Fonte: Elaborado pelas autoras, baseadas nos dados da pesquisa (2021).

Pelas respostas aqui apresentadas quanto às perspectivas profissionais, fica evidenciado o desejo que permeia os estudantes de seguirem na caminhada educacional em busca de uma qualificação para o exercício de uma profissão, quer seja ela de nível superior, de nível ou médio ou até mesmo no âmbito das carreiras militares.

Muitos admiram profissões diferentes das que almejam, o que pode indicar para uma autoconfiança ainda frágil no sentido de sentirem-se capazes de buscarem o que

admiram ou, simplesmente, expressam a admiração, contudo, não há identificação pelo fazer profissional. Contudo, a renúncia ao curso superior que admira pode indicar ainda que o processo decisório das escolhas profissionais “torna-se mais claro à medida que a pessoa adquire capacidades cognitivas e lida com as tarefas de desenvolvimento da infância, adolescência e idade adulta” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 284). Há de se considerar que, ainda que alguns sonhem com a universidade, manifestando o sonho que acalentam, outros sabem, mesmo que não explicitem, que esse sonho é muito alto para ser alcançado, cabendo-lhes uma escolha considerada possível de ser atingida.

Destaca-se ainda como significativa a identificação, na pesquisa, de que nenhum filho manifestou desejo de seguir a profissão exercida pela mãe ou pelo pai, corroborando com Neto, Santos e Santos (2020), que - ao caracterizarem uma transição ecológica - referem que ela deve levar as pessoas que ocupam um ambiente ecológico a alterarem seu *status* social, conduzindo-as para um novo lugar, preferencialmente mais elevado. Ou ainda, como destacam, Grings, Kaieski e Jung (p.164, 2022): “as escolhas profissionais, muitas vezes, refletem inúmeras fantasias e imaginações trazidas desde a infância. São sonhos que os indivíduos aprendem a referenciar, na infância, de ser alguém bem-sucedido e respeitado”.

Quanto ao apoio recebido da família, um aluno disse que seus pais não verbalizam o que desejam ou esperam dele, e, de sua parte, ele disse não admirar nenhuma profissão, nem mesmo a que almeja para si. Com relação a essa falta de apoio familiar, que resulta numa ausência de admiração do estudante à profissão que almeja, Berlato, Mendes e Andretta (p.868, 2020), tomando Bourdieu e Presson (1975), apontam: “sendo o sistema educacional reprodutor dos capitais social, cultural e econômico das classes altas ou elites, há evidentes limitações das classes baixas em atingir posições e *status* superiores no mercado de trabalho”, impactando na construção de expectativa profissional. Esta, por sua vez, correlaciona-se com as transmissões de repertório da escola pública, da comunidade do entorno dela e das famílias que a compõem, todas influenciando as perspectivas profissionais dos estudantes. Os demais estudantes mencionaram receber incentivo dos pais na busca profissional. Expressaram que os pais manifestam verbalmente o desejo e o apoio às suas escolhas.

Na família, os processos proximais geram uma construção de padrões advindos da identificação às pessoas, símbolos e história familiar, que se fará sentir na formação escolar, e, conseqüentemente, na construção de identidade e autonomia para as escolhas profissionais.

Importante destacar que, nessa fase, a construção identitária com um possível papel profissional é muitas vezes percebida pelo jovem como definidora de seu futuro. Erikson (1972) situa esse momento como primordial na construção da identidade pessoal, já que identidade remete a uma concepção de si mesmo, composta por valores, crenças e metas com os quais a pessoa está comprometida. Essa construção implica definir quem a pessoa é (no sentido de sua identidade interior), seus valores e as direções que deseja seguir, com base no repertório advindo da infância, bem como das novas identificações com os companheiros da mesma idade e com figuras líderes fora da família, como os professores, por exemplo.

No Quadro 4, que apresenta a ocupação dos estudantes, ficou demonstrado que dois deles apenas estudam, e quatro desenvolvem atividade profissional remunerada. Esperança e Perfeccionista, amigas para além da escola, fizeram um curso para serem vendedoras em plataformas digitais. Ansioso trabalha no negócio do pai, contudo, relata cumprir horário e ter responsabilidades e salário como funcionário; e Alegre trabalha numa oficina mecânica. Os que trabalham disseram arcar totalmente com as próprias despesas e contribuir com as famílias. Os demais manifestaram desejo de ingressarem no mercado de trabalho logo que concluíssem o ensino médio, corroborando com a pesquisa de Colombo e Prati (2014).

Quadro 4: Ocupação Profissional dos Estudantes

	SOMENTE ESTUDA	TRABALHA	ATIVIDADE EXERCIDA	TEMPO DE TRABALHO
Esperança (F)	Não	Sim	Empreendedora na área de Marketing Digital (plataforma de vendas online)	Seis meses (com relato de outras atividades já desenvolvidas, como babá desde os 15 anos)
Perfeccionista (F)	Não	Sim	Empreendedora na área de Marketing Digital	Oito meses

			(plataforma de vendas online)	
Alegre (M)	Não	Sim	Oficina mecânica	Um ano
Otimista (M)	Sim	Não	xxx	xxx
Autônomo (M)	Sim	Não	xxx	xxx
Ansioso (M)	Não	Sim	Armazém de material de construção (do pai)	Três anos

Fonte: Elaborado pelas autoras, baseadas nos dados da pesquisa (2021).

Parece-nos que o ingresso no mercado de trabalho é percebido pelos estudantes como uma transição ecológica normativa, não havendo dúvida quanto seu caráter normativo na vida das pessoas, já que o trabalho é o garantidor das construções possíveis de subsistência e, para além dela, contudo, coloca-se o questionamento quanto à forma de escolha e o momento de ingresso ao mundo do trabalho. Quando esse ingresso se dá por necessidade econômica, a transição ecológica pode ser considerada não normativa. E este pode ser um desafio dos estudantes das classes populares, que - ainda cursando o ensino médio - já trabalham, tornando-se estudantes trabalhadores.

### 5.3 Os Sistemas Ecológicos em Interação na Escola

Os dados obtidos das entrevistas devem ser compreendidos a partir do delineamento da pesquisa, cujo contexto escolar é tido como caso, dada a importância da interação entre a ‘Pessoa’ em desenvolvimento – o aluno – e o seu meio ambiente – a escola. Desse modo, utilizaremos os sistemas: micro, meso, exo, macro perpassados pelo cronossistema da TBDH como núcleos de análise.

#### A) MICROSSISTEMA

O espaço escolar se caracteriza como um microsistema por ser esse um contexto de relacionamentos face a face entre estudantes, professores, gestores e funcionários entre si. Essas trocas são nominadas de processos proximais, e delas surgem as formações de

díades, tríades, tétrades e assim por diante, cujos olhares interconectados balizam e interferem no desenvolvimento das pessoas. Destaca Bronfenbrenner (1996, p.46), que “a escola é o ambiente com responsabilidade primária por preparar os jovens para uma participação efetiva na vida adulta”.

“[...] Da escola para a vida. Fico assim pensando em tudo o que vou levar pra minha vida da escola: amizades, respeito, aprendizado, broncas (risos), temos professores que puxam nossas orelhas pra que a gente acorde pra vida [...]” (Esperança).

Essa fala demonstra construções afetivas, significativas e com efeitos duradores, como: a amizade, o respeito e até as chamadas de atenção. A aluna descreveu as relações estabelecidas com os colegas, os professores e com as funcionárias da cozinha, da limpeza e os da segurança, como determinantes para sua vida, pois relatou ter aprendido um pouco com todos eles. Disse sentir-se “em casa, na escola” ao mesmo tempo que a levará para a vida em forma de aprendizado, lembranças e marcas afetivas.

Outro aluno destacou:

[...] os professores... Alguns são meio chatos, mas entendo que cada um é do seu jeito. Meus colegas também, me dou bem com todo mundo. Minha turma é legal, todo mundo descontraído, divertido [...] (Alegre).

[...] Algumas professoras me abriram bem os olhos pra isso (que não poderia viver sempre na dependência da mãe). Então, foi na escola que esse quesito de abrir a mente aconteceu. Você tá se formando, você vai sair daqui, já vai ser uma pessoa adulta, você vai ter que ter a sua vida, não vai ter a escolinha pra sempre. É trabalho...[...] (Esperança).

Nesse caso, a escola, na pessoa de uma professora, alertou Esperança quanto a seus lugares de segurança: na mãe e na escola, despertando-a para a autorresponsabilização da sua vida. Essa fala revela o poder transformador das relações proximais que ocorrem no microsistema, propiciando que o comportamento evolua a partir das interações entre as pessoas e o meio ambiente.

Perfeccionista destacou as trocas com os pares, principalmente com Esperança, colega com a qual tornou-se empreendedora. Juntas, partilham a vida para além do convívio diário na escola, como: convivência em ambas as famílias, as expectativas da vida e um projeto de trabalho numa plataforma de vendas online. “[...] Me dou bem com tudinho (referindo-se aos demais colegas), agora assim, de ficar conversando, ir na casa, conhecer a família, aí são algumas pessoas. Eu tenho uma amiga que a gente tá sempre junto, faz tudo junto, pensa na vida e começamos a trabalhar juntas [...]” (Perfeccionista).

Há nesses depoimentos a percepção da influência das díades no curso do desenvolvimento das pessoas. Ambas prestam atenção às atividades e circunstâncias da vida umas das outras e se empenham juntas em ações concretas, isto é, díades inicialmente observacionais tornam-se díades de atividades (BRONFENBRENNER, 1996).

A professora parece corroborar quando destacou: “[...] então assim, não adianta você querer mudar todo mundo, você mudando alguém, você tentando mexer com alguém, você já faz a diferença. Então eu fico até satisfeita em relação a isso, porque minha relação com os alunos é de provocá-los a pensar o tempo todo”. Aqui, mais uma vez e de forma positiva, observa-se a presença dos sentimentos de troca, parceria e interesse na díade professora-alunos, interferindo no processo de aprendizagem nos campos cognitivo e pessoal.

Outro importante elemento identificado nas falas, tanto dos alunos quanto da diretora e dos professores, foi a prática da criação de projetos interdisciplinares (desenvolvidos antes da pandemia). Neles, as diversas áreas do conhecimento se unem de forma complementar, não apenas ampliando o conhecimento teórico, mas proporcionando a estudantes e professores o desenvolvimento de ações conjuntas, isto é, a formação de tríades, tétrades, e assim por diante, na execução de um projeto. Essa prática escolar nos sinaliza para um microsistema promotor de desenvolvimento, já que é um ambiente ecológico no qual as interações se ampliam e se fortalecem com o passar do tempo.

[...] aqui na escola os professores gostam de criar projetos. Agora na pandemia não deu. Por conta dessa pandemia não aprendi tanta coisa como eu tava aprendendo, apesar que isso depende do aluno, né? [...] Eu gostava muito quando a gente ia pra biblioteca. Era o que eu mais gostava e vou sentir saudade [...] (Perfeccionista).

[...] Isso quem mais fez foi a professora de português. Ela costuma fazer o projeto que ela chama de tarde literária. A gente pesquisa, estuda um tema, autores e depois vai falar do que ficou estudando. Cada um apresenta o que estudou, com seus assuntos. Eu gosto, aprendo muito com isso [...] (Alegria).

[...] tem um projeto que a professora de inglês faz que é um uma viagem pelo mundo! É como se fosse uma gincana, é muito, muito interessante: os alunos se caracterizam de acordo com o país que estão representando, que o grupo representa, e falam da cultura, da economia, dos costumes, da história. Pra isso se unem professores de história, geografia, artes, matemática, educação física. É superinteressante, todos gostam (Diretora).

Na fala de Alegria, há a percepção do aprendizado proporcionado pela criação dos projetos ao longo dos anos, indicando um cuidado e um preparo da trilha de conhecimento ofertada aos alunos, e que fora interrompido na pandemia. O exercício de aprender mudou em seu formato: antes ocorria no contato face a face, passou para o território virtual, isto é, as relações proximais passaram a ser mediadas pela tecnologia e isso afetou o aprendizado para alguns alunos, como observado em outro depoimento: “[...] nessa pandemia, foi tipo, muito difícil. O que eu achei mais difícil foi os estudos, porque a escola parou. Teve as aulas remotas, online, mas não é a mesma coisa que as aulas presenciais” (Otimista). Quando as aulas remotas são compreendidas como diferentes das presenciais, fica evidenciada que a ausência da interlocução pessoal, isto é, a falta do elemento humano presencial e do ambiente ecológico da escola, que afetaram e alteraram a costura do conhecimento.

A professora também relatou muita dificuldade de trabalhar no período da pandemia, já que sua disciplina envolve o movimento físico, precisando, segundo ela, se reinventar para conduzir atividades físicas a distância. Revelou problemas de internet dos alunos, que, mesmo utilizando a rede ofertada pelo Estado, nem sempre conseguiam permanecer conectados, além das muitas particularidades vividas por cada estudante, também citadas por um aluno: “[...] achei uma injustiça. Por conta da pandemia não deu pra aprender muita coisa. Foi problema em casa, problemas fora de casa e ainda sem escola” (Autônomo). O ambiente ecológico da escola, para a professora e esse aluno, é o território onde a vida acontece de modo privilegiado. As interações geram possibilidades de trabalho para ela e de aprendizado, refúgio e acolhimento para ele.

A diretora afirmou que os alunos são a razão da escola existir. Para ela, é a partir deles que são pensados os diversos projetos, as ações cotidianas, os programas de desenvolvimento das suas competências e habilidades. Destacou, para além disso, outros aspectos com os quais os caracteriza, que é serem pessoas que trabalham e contribuem com a família:

[...] Muitos já trabalham ajudando os pais, né? As vezes tem loja que vende roupas. Tem muitos alunos que já trabalham. O menino aqui bem pertinho trabalha na loja que vende acessório pra informática, vende as capas pra celular; é uma lojinha. Eles trabalham muito informalmente. Se você passar aqui na avenida principal, hoje tem, mas final de semana tem mais, que é o pessoal vendendo fruta, aí a gente tem muito aluno... A maioria que tá ali naquelas carroças é aluno da escola. Vende banana, abacaxi... cada esquina, nas calçadas, aí, pronto... tudinho ali tem um

aluno, ou trabalhando ou ajudando, ou é da família deles ou é eles trabalhando pra outra pessoa, a maioria. (Diretora)

Percebe-se com esse relato o envolvimento de parte dos alunos com suas famílias na busca pela sobrevivência, descrevendo-os como alunos trabalhadores. Nas conversas com a diretora registradas no diário de bordo, ela mencionou essa característica como muito presente entre seus alunos do ensino médio. Essa realidade foi corroborada em algumas falas: “[...] eu trabalho num armazém de construção, na parte de carregar cimento, areia, esses negócios” (Ansioso). “[...] Eu trabalho numa mecânica. Tô ainda aprendendo devagarinho. Lá eu conserto algumas peças de carro, troco lâmpada de farol, instalo som, essas coisas” (Alegre). “[...] É a ansiedade a mil porque eu tô acabando o ensino médio, tô trabalhando, investindo em marketing digital, vendas online. Comprei um curso e me filiei numa plataforma de vendas de produtos e cursos. Aí eu vendo e ganho a comissão [...]” (Perfeccionista).

Assim como a aluna Perfeccionista, outros colegas também realizam cursos extraclasse, isto é, para além da escola buscam uma formação profissionalizante, de capacitação específica para desempenharem no presente, ou num futuro próximo, uma função profissional. Há os que realizam cursos técnicos, criam pequenos negócios ou atuam em subempregos na própria comunidade.

[...] Tem uns que estudam, fazem curso técnico, fazem... SENAI, fazem outras coisas diferentes, né? Mas a maioria fica aqui mesmo, tem uns que nem tem perspectiva de futuro: entregam água mineral, entregam gás. O lava-jato aqui, que desmancharam e estão reconstruindo, o menino desse lava-jato é ex-aluno da escola, que estudou aqui à noite. Eles vivem assim, pra eles tá bom, entendeu? Um ou outro que se destaca mais pra ir para uma faculdade. (Diretora)

A realidade dos alunos que buscam uma qualificação profissional ainda no período em que percorrem o ensino médio se contrapõe com a dos que, para a gestora, não demonstram interesse em ir para além do que lhes é oferecido. Esses, por sua vez, terão de conviver com a oferta daqueles serviços que não exijam qualificação e se caracterizam como serviços braçais.

Ela destacou também que há alunos que fazem escolhas pessoais em função daquilo que lhes interessa aprender via internet, situando o espaço virtual como um novo contexto de aprendizagem. A internet pode, contudo, ser utilizada para ofertar um conhecimento orientado (pela escola ou pelos cursos, por exemplo) ou, pelo contrário,

pode ser um ambiente que ofereça riscos, a depender das escolhas realizadas pelos usuários.

[...] Hoje em dia os meninos não têm hora, viram a noite... é no celular assistindo tudo... essas pornografias ... tudo o que não presta e que não é pra idade deles... e a mãe? .... Agora uma sala de aula o menino não quer entrar... no Facebook, na internet, vê tudo, aprende a fazer uma bomba, mas não aprende o conteúdo de sala de aula. A internet é boa e ruim, tem os dois lados, né? (Diretora)

Nesses recortes de fala, a gestora apresentou o perfil dos seus alunos, que são as pessoas em desenvolvimento que ela acompanha. Suas palavras nos indicam que há um panorama diversificado de comportamentos pessoais, incluindo os disfuncionais que ela identifica em seus alunos, responsabilizando por isso o ambiente virtual e o familiar. Aqui é importante destacar que os resultados de competência ou fracasso observados no comportamento humano refletem os níveis (fortes e fracos) vivenciados nos processos proximais, sendo eles mais determinantes para o desenvolvimento que as características ambientais e pessoais (BRONFENBRENNER, 2011). Pode-se inferir que a fragilidade na relação proximal com a “mãe”, indicada pela diretora, pode produzir mais efeito sobre o filho que o ambiente da internet.

As relações proximais contribuem fortemente para o desenvolvimento e fortalecimento das características pessoais. Em Bronfenbrenner (2011) e Koller (2004), encontra-se a definição das características pessoais, denominadas de atributos pessoais, responsáveis pela vasta formação do mosaico de pessoas com suas muitas características, que, em contato com diferentes ambientes, evoluem e se desenvolvem progressivamente.

[...] Na hora que eles se derem conta de que eles vão ter que correr atrás, vão resgatar o conhecimento adquirido aqui na escola, porque mesmo para ser vendedor ali da vizinhança ele precisa ter iniciativa, saber se relacionar com as pessoas, saber ler, contar, se socializar, ter discernimento para saber produzir, não é? Então são várias coisas né, que a escola dá, ela é uma mediadora na preparação para a vida (Professora).

Esses atributos pessoais são o conjunto de competências que cada pessoa demonstra na interação com o meio ambiente em que se relaciona, envolvendo seus aspectos cognitivos e afetivos. Os primeiros se identificam por meio da capacidade pessoal de realizar tarefas, aprender, inovar, construir conhecimento; os segundos envolvem a afetividade, a emoção e a sensibilidade que permeia a pessoa. A partir desse conjunto de características, compreendem-se as diferenças pessoais e os distintos

caminhos das escolhas na condução da vida, evidenciando aquilo que é herdado, adquirido e desenvolvido. Esse rol de competências e habilidades é percebido pela professora como incrementado por aquilo que a escola ensina formal e informalmente.

“[...] Eu gosto de ler, de estar informada sobre as coisas, eu gosto de tá agitada fazendo as coisas, eu não gosto de tá parada [...] eu sou tímida, mas quando conheço a pessoa me solto” (Esperança).

“[...] Sou uma pessoa muito chata, não vou mentir (risos)! Sou perfeccionista nas coisas e não gosto muito de falar de mim.” (Perfeccionista).

“[...] sou muito alegre, descontraído, gosto de esportes, de atividades físicas, sou muito (pausa)... como vou explicar, sou muito tranquilo, calmo, gosto de fazer minhas coisas, tenho paciência e sou muito esforçado em tudo o que faço” (Alegre).

“[...] eu sou meio que (pausa)... ansioso, sou preocupado com o futuro. As vezes tenho medo de não ser alguém, não ser o que meus pais esperam, então as vezes eu fico ansioso” (Ansioso).

“[...] eu gosto de aprender, gosto de sentar aqui na frente na classe! Gosto da área de exatas, me dou bem com cálculos” (Otimista).

“[...] sou uma pessoa bastante tímida as vezes; gosto de fazer amigos, mesmo sendo tímido. Também gosto muito da minha família, embora tive problemas quando eu era criança. Hoje moro com meu pai e sou bem feliz” (Autônomo).

Segundo, Copetti e Krebs (2004), utilizando Bronfenbrenner (1992), para além das competências cognitivas e afetivas, as pessoas em desenvolvimento apresentam suas competências de temperamento, caráter e personalidade. Esses elementos juntos foram sistematizados por Bronfenbrenner como atributos pessoais de disposição, recursos e demandas por abrangerem os aspectos genéticos, cognitivos, afetivos, temperamentais e sociais da pessoa. E são esses atributos, absolutamente individuais em cada pessoa, que, na interação com os outros e com o meio, despertam a bidirecionalidade nos relacionamentos proximais, isto é, movimento de atração ou repulsa, como se observa:

“[...] tenho uma boa relação com eles. Inclusive, falo a linguagem deles e me divirto com eles (risos). Eu tenho essa relação boa com eles, das brincadeiras, de falar sério, mas brincando, na linguagem deles né, é: “meu ermão”! “você moscou meu ermão”! (Funcionária)

O destaque de adaptação da linguagem para se aproximar dos alunos indica o interesse de construir com eles interação, elemento primordial para que as relações proximais sejam efetivas, recíprocas e gerem a participação ativa das pessoas no contexto de desenvolvimento. Para isso, é essencial que o ambiente, através das interações, instigue, sustente e desenvolva o comportamento dos participantes (BRONFENBRENNER, 1996). Nesse sentido, faz-se importante observar algumas características da pessoa de maior autoridade, no caso a funcionária da escola, compondo com os alunos uma díade primária. Isto é, aquela relação proximal estabelecida entre pessoas num ambiente desenvolvimental que produz efeito no campo emocional, fazendo esses sentimentos se manterem presentes mesmo quando as pessoas não estão fisicamente juntas. Bronfenbrenner (1996, p. 48) enfatiza que: “estas díades exercem uma poderosa influência na motivação para a aprendizagem e na orientação do curso de desenvolvimento”. Esse impacto só é possível, contudo, quando houver, nas propriedades da díade, sinergia, engajamento e sentido, identificados aqui pelas falas:

[...] Eu gosto, eu gosto de ter essa relação com eles, porque eles são assim, apesar de eles serem muito rebeldes, né? Mas também eles são muito carentes, então quando você dá uma palavra, você conversa, eles se apegam. Eles são tão carentes que eu digo: vocês não têm mãe, não? Que eles ficam o tempo inteiro no pé, sabe, arrodando, eles goooooostam de vir na secretaria. (Funcionária)

[...] eu gosto muito quando eu recebo um aluno na escola, eu gosto de conversar com ele...tudo bom, fulano? Vem de onde? Não é, porque tem escola que nem olha pra cara do menino. Matrícula, mas é um número só... por isso eu sempre pergunto: vem de onde? Faz o que?... e eles conversam ... e se sentem acolhidos, se sentem importantes, chamo pelo nome... pergunto: faz o que? Brinco um pouco... oriento: cuidado na escola... procure ... como se diz: procure não se envolver muito, né... me procure pra conversar... assista sua aula. (Funcionária)

No contexto da sala de aula, alunos e professores se relacionam e das interações entre eles resultam os processos proximais, base do desenvolvimento humano, que instigam e despertam as características de força, recursos ou demandas das pessoas envolvidas no processo (COPPETI; KREBS, 2004). Na fala da professora, é possível também a identificação da força que a move: “[...] A gente procura trabalhar sempre pra motivar, sempre movimentando a escola”, evidencia-se que ela busca em si forças internas como a crença, a esperança, a energia que mexe, gerando um movimento – de ideias e ações – como recurso para acessar seus alunos. E segue dizendo:

[...] quando eu assumi essas turmas, eu já comecei a trabalhar desde o segundo ano, com algumas expectativas não disciplinares, porque, claro, meu foco é na educação física. Porque hoje a gente tem o novo ensino médio, que já tem algumas disciplinas com a visão mais de projeto de vida, qualidade de vida, empreendedorismo, né, então elas são disciplinas, que, digamos assim, são coadjuvantes no processo de formação. Então, dentro do meu contexto da educação física, eu busco ir além, não viso só o conteúdo, embora, sendo bastante sincera, eles são muito trabalhados na perspectiva conteudista. (Professora)

Aparece aqui o duplo foco do trabalho da professora, isto é, a preparação conteudista, característica da formação escolar, e a preparação para a vida, sendo por ela considerada como “coadjuvante” no sistema de ensino, mesmo reconhecendo o valor desse aprendizado para a vida futura dos estudantes. Esses aspectos parecem ser reconhecidos por eles como expresso nos depoimentos:

[...] Todas as matérias que a gente vê são importantes. Eu aprendi que a gente leva de tudo um pouco dessa experiência da escola [...]” (Autônomo);

[...] A escola fez muita coisa por nós. No ensino médio, desde o início, teve aulas, festivais, encenações de teatro, dança, olimpíada da matemática; feira das culturas com a professora de inglês; tarde literária com a professora de português [...] (Otimista);

[...] Meus anos de escola foram muito bons! Tem coisas que eu errei (pausa) ...que é bagunçar! Mas não me arrependo, porque faz parte! Então não me arrependo de nada não, faz parte e foi bom, foi bom (Ansioso).

A sala de aula é o contexto privilegiado de trocas dentro da escola. Nela, há a formação das díades para a realização das atividades conjuntas: “aquela em que dois participantes se percebem como fazendo alguma coisa juntos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 47). Nesse contexto, professores e alunos realizam atividades diferentes, mas complementares, nas quais, em dado momento, um ocupa o lugar de autoridade do saber, e o outro ocupa o lugar do aprendiz, podendo em momentos seguintes ter esses papéis invertidos.

A reciprocidade, outra importante propriedade das díades, também fica claramente identificada na relação professor – aluno, já que “em qualquer relação diádica, e especialmente no curso de uma atividade conjunta, o que A faz influencia B e vice-versa. Em resultado, um membro tem de coordenar suas atividades com as do outro” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 47). E, assim, aquilo que um realiza causa impacto no

outro, podendo mobilizar positiva ou negativamente alunos e professores, como se observa na seguinte fala:

[...] Eles já vêm desse sistema de simplesmente ser um ser passivo no processo. Então quando eu trabalho, eu tento buscar instigar o aluno a evoluir, a pesquisar, a questionar... E ... sempre teve uma barreira em relação a isso, né, aquele medo de falar, ou aquela insegurança, ou mesmo a falta do conhecimento. Então eu sempre levo para eles a pergunta: o que o mundo espera de vocês, pós-escola? (Professora)

A queixa de os alunos serem passivos pode estar associada às suas características pessoais, como também às suas fragilidades cognitivas e emocionais. Diante delas, a professora busca construir neles, através das atividades pedagógicas, as habilidades interativas, buscando estimular a evolução de interdependência, já que - após a escola - precisarão responder a diferentes demandas, as quais exigirão as habilidades desenvolvidas no período escolar.

Para que isso ocorra, contudo, é necessário haver o engajamento entre alunos, professores e atividades pedagógicas, a fim de produzirem padrões de interações progressivamente mais complexas, resultando em aprendizado que poderá sucessivamente atingir níveis mais elevados (BRONFENBRENNER, 1996). Aponta Ribeiro et al. (2016, p. 21) para a realidade que: “pensar a adolescência do século XX era concebê-la como projeção da vida adulta futura, mas agora também devemos olhar para a experiência de vida adolescente presente, pois, antes, seu investimento era concretizado no futuro, mas agora ele também precisa realizar-se no presente para poder ter algum futuro”.

Assim, caso a mobilização dos recursos pessoais de competências dos alunos não seja atingida, não será possível produzir mudança e desenvolvimento, realidade também presente e vivenciada, como aponta a professora:

[...] alguns apenas querem terminar o curso, querem terminar a educação básica e irem pro mercado de trabalho. Eles não querem saber se vão ganhar muito, se vão ganhar pouco. Muitos se satisfazem com o pouco que tem, porque, muitas vezes, eles, na casa, são o que têm mais escola, maior nível de instrução. E então para eles, para a família em si, já é uma realização ter um filho que conseguiu terminar a escola. (Professora)

Nesses casos, há uma indicação de que o tempo escolar e as interações vividas na escola parecem não ter sido suficientemente significativas para mobilizarem os recursos

peçoais dos alunos na construção de novas perspectivas de vida, além das recebidas do microsistema familiar. Temos aqui dois contextos: o familiar e o escolar influenciando a pessoa em desenvolvimento.

Sendo a família o primeiro e mais significativo microsistema, estudar para além dos pais pode indicar uma perda de identidade para esse aluno, já que concluir a escola o coloca num lugar de destaque familiar. “[...] A gente tem muitos pais analfabetos. Nós temos muitos pais que não conseguiram terminar a escola, então, para eles, o filho terminar a escola já é alguma coisa” (Professora).

Bronfenbrenner (1996) alerta que o equilíbrio do poder nas interações é significativo, dinâmico e que deveria gradualmente se alterar em favor da pessoa em desenvolvimento, para que essa recebesse oportunidades crescentes de exercer controle sobre as situações da vida. Talvez alguns alunos não tenham sido “autorizados” por suas famílias a evoluírem e ampliem seus contextos desenvolvimentais.

Em outros casos, contudo, o microsistema escolar fortalece a ‘pessoa’, e seus recursos de competência se beneficiam na superação dos desafios em prol do crescimento pessoal e familiar, como também fica indicado pela professora:

“[...] Mas a gente já vem, há alguns anos, conseguindo instigar nossos alunos para a importância de continuarem na formação. Então muitos alunos saem da escola para fazer faculdade, curso técnico, curso profissionalizante [...]”.

Ficou manifesto que os alunos se colocam de duas formas distintas diante das perspectivas de futuro profissional. De um lado, há os que desejam ingressar imediatamente no mundo do trabalho, como observado nas seguintes falas:

“[...] Me sinto muito ansioso, de verdade, ansioso. E tô esperando muito terminar o ensino médio e ingressar no mundo do trabalho [...]” (Autônomo).

“[...] Eu quero ganhar dinheiro, né! (ri). Acabar a escola e... Eu já pesquisei muito, então eu acho que em primeiro lugar é minha oficina. Eu quero abrir minha oficina [...]” (Ansioso).

“[...] O ano que vem (pausa)... e agora eu tô focada mesmo no mercado digital, mas pretendo sim fazer fisioterapia, que é um sonho meu. Eu quero isso mais pra frente [...]” (Esperança).

E de outro lado, há os estudantes que desejam entrar imediatamente num curso superior após a conclusão do ensino médio. Saldanha e Oliveira (2010); Ribeiro (2003); Sparta (2003) destacam o aumento entre estudantes de escola pública que aspiram ao ingresso ao ensino superior. Isso, graças ao incentivo no campo das políticas públicas das últimas décadas no que tange ao direito e ao acesso dos estudantes das classes populares.

“[...] Tenho esperança no meu futuro, sim! Graças a Deus eu sou um aluno bastante dedicado e pretendo ter um futuro brilhante pela frente [...]” (Otimista).

“[...] No ano que vem, pretendo iniciar minha faculdade de educação física [...]” (Alegre).

[...] eu fico nervosa, mas enfim... eu tô tentando entrar na faculdade, fazer o ENEM esse ano e vamos ver. Aí assim, eu pensei que seria fácil, mas na verdade, nessa pandemia tá sendo bem difícil. Tem que acompanhar as atividades, porque como eu venho no presencial, tem que fazer também atividades remotas, e é muita atividade. Fora que tem que estudar pro ENEM à parte, e tem várias outras coisas de casa que tem pra fazer (Perfeccionista).

Diante disso, constata-se que, na construção de perspectivas profissionais, a escola e a família, como dois importantes contextos, influenciam-se mutuamente, e cada um a seu modo fortalece os estudantes para que se engajem num projeto de vida. Nesse sentido, disse a professora: “[...] a gente tenta ... dizer que é fácil não é, mas eu acho que a gente já melhorou bastante. Agora tudo vai é... da criação, da expectativa deles de vida em relação a isso, né”? E segue narrando um diálogo com um aluno que lhe disse: “[...] oh professora, eu vou trabalhar com meu pai de auxiliar de pedreiro”. A escolha do aluno inquietou a professora, ao mesmo tempo que a fez reconhecer que: “[...] tem uns que vão trabalhar entregando água, entregando gás, sendo aquele carregador de feira, porque essa é a realidade deles” (Professora).

É preciso refletir que a decisão de cada pessoa reflete e dialoga com uma construção externa e interna de possibilidades visualizadas, identificadas. Compreender as muitas realidades dos estudantes terceiranistas é considerado por Colombo e Prati (2014) um desafio, já que elas indicam para os motivos, as angústias e para os questionamentos que os estudantes se fazem no término do ensino médio.

Com relação ao futuro, outro aluno manifestou: “[...] me vejo bem de vida e podendo dar uma situação melhor pra minha mãe. Moro com minha mãe, meu pai e minha irmã mais nova, de 11 anos” (Alegre).

Esses diálogos denotam a diversidade da realidade dos estudantes, que se veem diante de dois caminhos: estudar ou trabalhar. Eles lidam com a insegurança e a incerteza de suas escolhas e - ao mesmo tempo - são movidos pelos desejos e perspectivas que alimentam. Isso vai indicando que a tomada de decisão para o campo profissional é permeada de desafios, exigindo da pessoa que faça uma escolha, encontre uma possibilidade e construa uma resposta para si mesma.

Desse modo, os movimentos internos de identificação do que almejam, o mapeamento de possibilidades ou de necessidades, conduz os estudantes para uma tomada de decisão e agem como promotores de autonomia, já que os estudantes assumem a responsabilidade de uma escolha e se autorizam na sua execução. Paulatinamente, vão construindo seu futuro, sua identidade pessoal e profissional, sendo necessário, para isso, trilhar um caminho incerto e sem garantias, o qual dialoga com o nível de maturidade, habilidades sociais e afetivas, condições econômicas, incentivos percebidos e possibilidades e necessidades econômicas presentes na vida de cada estudante (COLOMBO; PRATTI, 2012).

Os professores formam o outro grupo de pessoas que compõem o contexto escolar e interagem com os alunos, sendo considerados muito importantes no processo de interação com eles. Configuram como incentivadores, motivadores e apoiadores, além de educadores, podendo ser considerados uma rede de apoio que fortalece as características de força e recursos para os estudantes (SANTOS, 2019).

Eles são descritos na fala da diretora como: de um lado, pertencentes ao grupo de pessoas/profissionais que se preocupam com os alunos, com seu aprendizado, que buscam especializarem-se, que oferecem um bom trabalho. De outro lado, existem aqueles que cumprem com a função de transmissão de conteúdos, cujo envolvimento e interação afetiva ficam menos evidenciados.

[...] Tem professores capacitados, gabaritados, porque hoje em dia você não encontra mais um professor que não tenha uma pós-graduação, um mestrado, então são professores capacitados, bons. Na visão deles (os alunos) eles acham ruim, né? Mas não, a equipe daqui é uma equipe boa, gabaritada, pena que muitas vezes o professor nem consegue avançar muito porque eles não alcançam (referindo-se às dificuldades cognitivas, interpretativas e de interesse dos alunos) (Diretora).

Me formei em 94, tenho mestrado na área de recreação e desporto pela universidade XXX, tenho especialização em reabilitação cardíaca e pressão para grupos especiais, tenho especialização em esportes aquáticos. Mas além disso, fiz vários cursos de formação. Como

docente em nível escolar, eu estou há 16 anos, e, com carreira acadêmica, enquanto professora eu já estou há 20 anos (Professora).

[...] sou formada em duas licenciaturas, sou formada em Pedagogia, pela XXX e sou formada em Psicologia pela XXX e tenho especialização em Psicopedagogia pela XXX, além de cursos de curta duração, eventos e congressos de que participo sempre (Funcionária).

Ficam confirmadas aqui as disposições pessoais desses professores, expressas: a) na vontade de estudar para assim reorganizarem as ações de trabalho; b) engajarem seus alunos; c) despertar neles o senso crítico e leitura de cenário de vida, avaliando e contribuindo com os estudantes naquilo que lhes seja possível apreender. Contudo, como destacam Copetti e Krebs (2004, p. 79), “dentro desse sistema de forças observado, que embora o ambiente possa orientar as disposições pessoais, nem sempre as disposições da pessoa e as forças instigadoras dos contextos tomam um mesmo sentido”. Isto é, mesmo sendo o ambiente educacional instigador para o aprendizado pessoal dos estudantes, há profissionais que não mobilizam os estudantes nessa direção. Conseqüentemente, “por vezes, forças do contexto e disposições da pessoa atuam em uma mesma direção; em outras, em direções opostas” (COPETTI; KREBS, 2004, p. 79).

Essas direções opostas podem ser compreendidas como advindas para além das disposições pessoais, mas como resultantes também da interação com as forças do contexto:

[...] Às vezes...(pausa) ... É um ciclo vicioso, né? Porque o professor fica desestimulado, porque ele prepara uma prova... isso já aconteceu comigo... a gente prepara uma prova, poxa, não tá nem muito difícil, nem muito (pausa)... quando chega lá o aluno só bota o nome. E as vezes nem escreve o nome direito porque nem o nome dele ele sabe escrever. Agora, é por que o professor não ensinou? Não. Porque ele não se empenha, ele não tem hora pra estudar, esse pessoal não tira hora pra estudar em casa (Diretora).

Aqui na (nome da escola), eu acho o ensino bom, tem bons professores, outros mais ou menos. A partir do primeiro ano eu não tive assim, um ensino tão bom pra aprender e levar lá pra frente. Quando eu chego em casa eu assisto videoaulas pra reforçar mais, entendessee? Porque só aqui na escola não dá, tipo, pra eu focar no ENEM estudando só aqui na escola, não dá (Perfeccionista).

Fica demonstrado o quanto o desinteresse das pessoas: - alunos e professores - fragiliza a força e a direção das competências profissionais dos professores, e as desenvolvimentais dos estudantes.

Compreende-se o quanto: “as disposições pessoais passam então a incluir, além das forças dos contextos, os recursos pessoais da pessoa como fatores de interação” (COPETTI; KREBS, 2004, p. 81). Isto é, as características desenvolvimentais presentes no contexto escolar, advindas de professores e alunos, evocam entre eles padrões comportamentais que, por vezes, retroalimentam-se, gerando para ambos os atores desinteresse e baixa produtividade; em outros, como destacou a aluna, estimula a buscar outras fontes de aprendizagem.

As respostas falhas ou ausentes nas atividades e provas realizadas pelos alunos, ao produzirem frustração e desânimo nos professores, provocam as forças disruptivas e acabam gerando estímulo negativo nos processos de ensino e aprendizagem. Esses sentimentos foram compartilhados também por professores nas conversas informais realizadas, assim como também pela professora entrevistada: “[...] você está ali para ajudar, não é? Mas eles, às vezes, não fazem o mínimo de esforço. Eu estou percebendo muito isso em 2021[...]”. A queixa referente à falta pessoal identificada como pouco esforço, quando situada no ano pandêmico, pode indicar e estar associada às dificuldades geradas pelas condições adversas para o estudo remoto, bem como às dificuldades enfrentadas pelas famílias desses estudantes, sem desconsiderar também o ambiente escolar (VIEIRA; SECO, 2020).

Outro elo importante das interações escolares são os funcionários da escola, os quais foram apresentados pela diretora como participativos, colaborativos, sociais e de boa interação com os estudantes. Ela também destacou o cuidado presente nas cozinheiras, que preparam os lanches e as refeições servidas aos alunos diariamente nos três turnos de funcionamento da escola. Igualmente, foram elogiados os funcionários da segurança que se revezam nos turnos para assegurarem o controle de entrada na escola e a segurança de todos - cabendo um destaque aqui - inclusive da minha segurança, já que me acompanhavam até o Uber nos dias em que estive na escola.

Nos registros do diário de bordo, há o relato de um episódio narrado pela diretora, de ter havido um desentendimento entre dois funcionários da limpeza. Segundo ela, um dos funcionários da limpeza agrediu verbalmente a colega do mesmo setor, utilizando-se de expressões machistas, diminuindo-a por ser mulher e ameaçando-a agredi-la fisicamente. O episódio foi precedido de outros momentos de falta de respeito com as colegas mulheres, inclusive a diretora destacou: “com o antigo diretor que era homem, ele agia de outro modo. Comigo já foi grosseiro, mas na hora chamei sua atenção. Com as colegas da limpeza, ele não respeitava”. Esse acontecimento foi o limite para a gestora

que entrou em contato com a Gerência de Educação Estadual (GERES) solicitando a troca do funcionário, justificada por mau comportamento, desrespeito e mau exemplo dentro da escola. Para manter o ambiente ecológico da escola em equilíbrio, ela age de forma rápida e atenta, indicando que sua decisão precisa garantir um espaço de respeito, como se espera do contexto escolar e das relações humanas.

Esse episódio confirma o que percebemos durante a permanência no campo de pesquisa quanto aos atributos pessoais da pessoa da diretora, expressos na “forma de habilidades, conhecimentos, destrezas e experiências pessoais, que pela sua evolução sobre a maior parte do curso de vida, estende-se a domínios nos quais os processos proximais fazem seu trabalho construtivo” (COPETTI; KREBS, 2004, p. 75). Ao narrar sua trajetória de vida, ela nos indica para sua construção paulatina enquanto pessoa e profissional, que venceu muitos obstáculos, acreditou, e segue acreditando na educação como elemento transformador de vidas:

[...] Eu acredito nessa frase: que o único caminho é o estudo, é a educação. Não tem outro... por isso que eu digo às meninas (falando das filhas): somos pobres, a gente tem que estudar; porque eles olham a gente (falando dos alunos), por exemplo, me veem como diretora, acham que eu sou rica. Eu digo: eu não sou rica, eu estudei na escola igual a vocês, eu sempre estudei em escola pública, então eu não sou rica, eu sou igual a vocês. Vocês ainda são melhores, que agora tem a merenda na escola. Na minha época, tinha que levar o pão com ovo e uma banana, pros outros ficar mangando da gente, chamando de macaco (Diretora).

Desnuda-se aqui as marcas produzidas pelos processos proximais vivenciados no período escolar dessa pessoa. Aparecem em sua fala algumas características da dimensão do macrotempo, isto é, as marcas do tempo histórico e social em que fora criança em idade escolar, cuja identificação com seus alunos hoje a coloca em contato com seus eventos históricos, reconhecendo que, mesmo tendo sido difíceis, atuaram positivamente no seu desenvolvimento pessoal. No macrotempo, os acontecimentos históricos impactam não apenas a pessoa em desenvolvimento, mas, para além dela, aquelas com as quais ela convive (COSCONI; NASCIMENTO; ROSA; KOLLER, 2018).

Desse modo, faz-se pertinente pensar que a escola pública se mostra como um ambiente no qual todos os que o compõem estão imbricados no processo de construção das interações ali vivenciadas. E é decorrente dessas interações que se constroem as concepções da escola como instância social e de formação das pessoas.

[...] Eu não coloco a culpa... se é que tem culpa, ...culpa é uma palavra muito forte de dizer... o aluno diz: os professores não dão aula direito... a **escola pública não presta** (grifo nosso) ... eu não concordo com isso porque a escola tem gente gabaritada pra dar aula...eu acho que o grande problema atual são os alunos. Que eles não tã querendo, eles não se esforçam. Se você fizer uma pesquisa dentro de uma sala de aula, você tira dois, três ou quatro... agora mesmo os professores estão sofrendo porque numa turma de terceiro ano só 4 respondem às atividades, é um absurdo. (Diretora)

[...] eu digo que escola pública é um laboratório de gente, porque ter uma senhora de 74 anos não quis nada na época dela, dentro de uma sala, com menino de 18 anos, 19 anos, que também não tá querendo nada, é incrível. Tem que tá ali, puxando, puxando, puxando até que ele consiga. Tem uns que repetem um ano, dois anos, três anos. Vão presos, voltam de novo [...] (Funcionária).

Essas falas representam o ambiente ecológico dessa escola no hoje e em aspectos que já se modificaram com o passar do tempo. Destacamos a expressão, muito presente na nossa cultura, de que a escola ‘pública não presta’, declaração, que segundo a diretora, é dita pelos próprios estudantes, para os quais é dirigida a “culpa” pela instituição escolar ser assim identificada. Há aqui uma tensão presente: a escola não presta porque “os professores não dão aula direito”, segundo os alunos, ou “porque os alunos não são interessados”? Ambos os lados carregam sua parcela de responsabilidade, demonstrando que “o mesmo ambiente nunca será percebido de forma igual por duas pessoas” (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 339). Isso sinaliza para a complexidade presente no contexto escolar, advinda da multiplicidade de pessoas envolvidas nos processos de interação, dos seus múltiplos aspectos constituintes e da sua influência sobre o desenvolvimento.

O processo proximal envolve a transferência de energia entre um ser humano em desenvolvimento com pessoas, objetos e símbolos em um ambiente imediato. Essa troca de energia é recíproca, partindo da pessoa em desenvolvimento em direção ao seu microssistema, partindo do próprio ambiente em direção à pessoa, ou em ambas as direções simultaneamente (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 339).

Com isso, reafirma-se que Pessoa e Contexto são indissociáveis, por isso as relações proximais constituídas são consideradas a força motriz do desenvolvimento humano, produzindo, a partir das interações, competências ou disfunções (BRINFENBRENNER, 2011). Essa é a razão pela qual “o microssistema escolar,

principalmente, pela sua importância no desenvolvimento da pessoa, deve ser foco de intervenções e programas preventivos (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 349). A ausência desse cuidado produz consequências danosas para alunos, professores e comunidade do entorno da escola, como se vê na narrativa:

[...] Tem gente que mora aqui há 40, 50, anos, conhece totalmente a história da escola, trabalhou aqui, já se aposentou, entendeu? E é uma escola bem conhecida na área, os alunos, os pais dos alunos conhecem bem essa escola. E no início **o pessoal falava, tinha uma visão muito feia da escola, muito agressiva, que a escola, os alunos, eram muito agressivos. O pessoal tinha medo dessa escola** (grifo nosso). (Diretora)

[...] Tinha uma fama de uma violência muito grande aqui. As pessoas falavam... o pessoal...tipo...dizia: você vai trabalhar naquela escola? Tu vai ser vice-diretora naquela escola? ... vou... eu digo: comigo não é assim não... eu não deixo, não aceito as coisas muito frouxas assim não, entendeu? Mas o que eu vejo: hoje em dia, graças a Deus, a senhora acredita, não, tu acredita que tem ex-aluno que vem aqui e se impressiona com a escola? Meu Deus, como tá diferente, a **tranquilidade** (grifo nosso). (Diretora)

Esses dois relatos se distinguem pela polaridade das energias. Num, há a visão de uma escola com perfil agressivo, intimidando a comunidade do entorno; e, se contrapondo a esse, há uma escola tranquila. Respostas de agressividade ou tranquilidade são resultantes dos processos de interação entre as pessoas do microsistema, como destacam Lisboa e Koller (2004, p. 349): “a falta de reciprocidade e equilíbrio de poder entre professores e crianças, provavelmente, faz com que esta relação não possa ser considerada como fator de proteção”. Tem-se, conseqüentemente, processos de agressividade, intolerância e violência que se retroalimentam, afetando o curso do desenvolvimento, já que:

as pessoas significam suas experiências através das interações e formam ciclos prejudiciais na promoção da resiliência. Ou seja, uma criança agressiva (pode ter aprendido este comportamento em casa), quando é agredida verbalmente pela sua professora [...] tende a responder novamente com agressividade. A professora responde a esta agressividade e, assim, sucessivamente (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 349).

Para romper com esse ciclo negativo de interação que caracterizava o microsistema escolar, a diretora introduziu em seu discurso o elemento da autoridade como ação balizadora de comportamentos. Ao dizer: “[...] comigo não é assim não... eu

não deixo, não aceito as coisas muito frouxas assim não”, ela nos indica para duas direções: a primeira é a do contexto escolar com ações pedagógicas largadas, soltas, sem direção, indicando para um período de insuficientes ações educativas ordenadas na escola. A segunda, nos sinaliza para suas ‘competências’ pessoais, como: responsabilidade, compromisso, preocupação e coragem para dialogar com professores, funcionários e estudantes, na construção de um novo ambiente escolar, possibilitado por saudáveis construções de processos proximais. Nesse sentido, destacam Lisboa e Koller (2004, p.349), que:

[...] para o real entendimento dos processos proximais, da importância do papel da escola como contexto do desenvolvimento humano e do processo de socialização em geral, é preciso enfatizar a mediação (ou interação) entre aspectos individuais das pessoas em desenvolvimento e as características específicas dos ambientes em que estão inseridas. Além disso, é fundamental utilizar a lente ecológica para não perder de vista a riqueza e o movimento da interação dinâmica entre alunos, professores, funcionários pesquisadores, objetos e símbolos no ambiente escolar.

Desse modo, a escola pode ser compreendida como um contexto mediador, que promove desenvolvimento, crescimento ou reprodução de violência entre estudantes, professores e funcionários. Importante destacar que o “comportamento agressivo nos microssistemas, familiar ou escolar, expõe as crianças e jovens a desenvolvimentos desadaptados” (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 349), alterando não apenas a realidade pessoal de cada envolvido nesse contexto, mas também minando as possibilidades de mudança de vida promovidas pela aquisição do conhecimento educacional.

Nesses relatos, é possível identificar características imprescindíveis para a formação de uma relação diádica, como descrito por Bronfenbrenner (1996). O autor indica que deve haver por parte das pessoas, inicialmente, um prestar atenção às atividades umas das outras; num segundo passo, realizar conjuntamente uma ou muitas atividades; e, após o estabelecimento de parceria efetiva, com engajamento mútuo, desenvolver sentimentos diferenciados, duradouros e recíprocos. “O impacto desenvolvimental de uma díade aumenta como uma função direta do nível de reciprocidade, mutualidade do sentimento positivo e uma gradual alteração do equilíbrio do poder em favor da pessoa em desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 49), em especial quando há o reconhecimento de fragilidades e necessidades dessa pessoa em desenvolvimento:

[...] Eles vêm carentes de quase tudo, né? De afeto, de financeiro, de psicológico, tudo, tudo, de laços afetivos, que eles têm essa dificuldade muito grande, porque eles não têm isso em casa. Muitos deles são filhos de traficantes, filhos de mãe que os abandonaram. (Funcionária)

Reconhecer as relações afetivas, sociais, culturais e econômicas do contexto vivido pela pessoa em desenvolvimento gera na díade sentimentos que podem ser mutuamente: positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos, modificando o curso dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 1996). Os sentimentos positivos despertam movimentos internos de identificação, aproximação, cuidado; os negativos geram aversão; os ambivalentes são instáveis e oscilam entre o amor e o ódio, enquanto os assimétricos, pela polaridade que expressam, podem gerar indiferença, baixa empatia e insensibilidade ante a dor do outro. Dessa vasta manifestação de sentimentos, compreendem-se as muitas diferenças de reações promotoras, ou não, de ações desenvolvimentais positivas ou negativas na área da educação, cujas fragilidades também se expressam na caracterização do ambiente escolar:

[...] eu sei que aqui um dia falta água, um dia falta luz... quando tem merenda, falta professor, mas é aqui que você vai conseguir alguma coisa (referindo-se à forma como fala com os alunos). Você vai passar pela escola pública, mas não é só pra passar, é pra deixar sua história aqui dentro, porque no papelzinho está sua história. Eu percebo que quando eu vou nas turmas e converso, eu percebo que as turmas melhoram muito em termos de aprendizagem, de frequência, porque eles se sentem importantes, se sentem acolhidos. (Funcionária)

Mesmo com as faltas humanas e estruturais descritas, há a proposição de que é na escola que se encontram possibilidades de superação e avanços na vida. O período escolar como trajeto normativo é sinalizado como histórico, marcante, definidor da vida. Um tempo que produz efeitos, como o de sentir-se acolhido, importante, melhorando assim o desempenho das atividades escolares.

[...] Eu digo assim: pra lidar tem que ter muito tato, conhecimento, **tem que gostar do humano. Se não gostar do humano, você não trabalha** numa escola pública, né? Eles são dóceis, sabe? Agora, de vez em quando, você tem que estar botando um freiozinho, porque eles são muito sem limite. Aí vai botando o limite aos pouquinhos, vai conversando e vamos seguindo. (Funcionária)

Bronfenbrenner (1996) enfatiza que, depois do lar familiar, são as instituições escolares os únicos ambientes que abarcam um contexto amplo, diversificado e

abrangente para que ocorra o desenvolvimento humano. A escola, como promotora de múltiplas construções relacionais desde a infância, é o contexto que produzirá repercussões para as demais fases da vida dos estudantes. Para isso, deverá proporcionar, como disse a funcionária da escola, “aos pouquinhos”, ajustes, construções e interações positivas que tornem possível aos alunos e à instituição escolar seguirem adiante, superarem os desafios da vida e serem, mutuamente, promotores do desenvolvimento pessoal e institucional.

Nesse sentido, destacamos que a pesquisadora, ao compor o microsistema, indicou para as alterações e mudanças ocorridas no ambiente ecológico da escola. Conviver, conversar, interagir na troca de informações, experiências e perspectivas, produz efeitos para todas as pessoas. Vale ressaltar que, para que esse efeito ocorra, a presença da pessoa, nesse caso, a pesquisadora, precisa ser regular, sistemática e as trocas precisam ser recíprocas entre as díades, tríades ou mais pessoas. Bronfenbrenner (1996, p. 50), destaca:

em teoria a influência pode ocorrer em ambas as direções, mas quando o pesquisador veste o casaco branco da invisibilidade científica, ele tende a focar unicamente o comportamento do sujeito experimental, mesmo quando alguém, além do experimentador, é um participante ativo no ambiente.

A participação ativa do pesquisador servirá também como indicador da validade ecológica da pesquisa, considerando, contudo, as diferenças dos atributos pessoais que podem ser proativos ou introspectivos. Nessa pesquisa, a interação/inserção ecológica proporcionou momentos de conversas, almoço na escola, lanche com os alunos no intervalo, visualização da rotina da secretaria e trocas de materiais didáticos. A pesquisadora participou ativamente dos momentos vividos em campo, sentindo a recíproca da convivência com as pessoas presentes na escola, sendo eles a gestora, os alunos, os professores ou funcionários, justificando-se, assim, compor o microsistema do ambiente ecológico da escola.

## B) MESOSSISTEMA

Temos, neste estudo, a partir do olhar da escola, a presença dos mesossistemas com os quais os estudantes interagem: o familiar, composto por suas famílias; a praça do bairro, como um local de encontros culturais e esportivos da comunidade, como ponto de

encontro de usuários de droga; e os pontos diversos de comércio, que são os locais de trabalho de muitos estudantes e seus familiares; e o mercado público municipal (citado como “meio” abandonado), marcado como local de acerto de contas do tráfico de drogas, no qual assassinatos são frequentes; e outras instituições de ensino de cursos profissionalizantes e técnicos nos quais alguns alunos realizam cursos.

A família é, para o contexto escolar um mesossistema, já que é dela que vêm os protagonistas da escola: os estudantes; sendo esperado dela também o apoio e o acompanhamento das ações educacionais desenvolvidas na escola. A família pode fortalecer ou fragilizar o sistema educacional, já que o valor, a importância e o sentido da educação são transmitidos dos pais aos filhos. Nesse sentido, a diretora destaca:

[...] A gente precisa da ajuda da família, mas a família não participa porque acha que é a escola que tem que fazer isso. O pai, a mãe têm que tá lá cobrando: você fez a atividade? Não fez por quê? O papel se inverteu. O menino passa o ano todinho sem estudar, sem entregar a atividade. Quando a mãe vem buscar o boletim que tá com zero, com falta, a mãe vem braba pra cima da escola pra dizer que o aluno fazia tudo, e ela, na verdade, nem sabia o que o aluno fazia... Né? Como veio uma mãe aqui essa semana, dizendo: eu vi ele (o filho) com o celular, pensei que ele tava respondendo a atividade... mas ele tava jogando. Então, se ela não vê isso de lá, como a gente vai ver daqui? O retorno que a gente vai ter é que ele não faz a atividade. E a mãe: nãooooo, meu filho faz a atividade, eu coloquei ele no reforço ... entendeu? Então é muito complicado. Não anda melhor por culpa do próprio aluno, porque se os alunos tivessem interesse e quisessem estudar eu acho que o negócio melhorava bastante também (Diretora).

É interessante notar que, consoante a percepção da diretora, à medida que a família não atua, de forma plena, no acompanhamento dos filhos, não apoiando as ações da escola, os resultados no aprendizado, no interesse e na participação dos estudantes ficam prejudicados. Por esse viés, a responsabilização pelo fracasso escolar acaba sendo direcionada exclusivamente para os genitores ou responsáveis, como se observa na fala da gestora da instituição em que se desenvolveu esta pesquisa. Há de se destacar, contudo, que a responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar deveria ser partilhada com os dois sistemas: familiar e escolar.

Nas conversas informais com a diretora e alguns professores, foi possível perceber a dificuldade de comunicação entre a escola e as famílias. Por exemplo: nas reuniões para pais ou responsáveis, quando a ausência da maioria deles é uma realidade. Contudo, como destacado pelos profissionais, os pais comparecem à escola quando há alguma situação para reclamar, quando julgam que há uma injustiça ou situação ocorrendo com os filhos.

Isso nos remete a pensarmos no exercício dos papéis que são ocupados por pais, filhos e escola.

Associadas a todas as posições na sociedade estão as expectativas de papel, como a pessoa naquela posição deve agir e como os outros devem agir em relação a ela. Estas expectativas não se referem apenas ao conteúdo da atividade, mas também às relações entre as duas partes, em termos dos parâmetros diádicos previamente delineados: grau de reciprocidade, equilíbrio do poder e relação afetiva (BRONFENBRENNER, 1996, p.69).

Na construção das relações de ensino e aprendizagem, essas posições descritas por Bronfenbrenner ficam evidenciadas, nas quais os papéis que cabem à família, à escola e ao estudante são distintos, mas intimamente interligados. Ao construir a proposta pedagógica e o seu traçado através das atividades, a escola cumpre com seu papel, aguardando o compromisso e a responsabilização do estudante na sua execução. À família cabe o acompanhamento e o suporte aos filhos, aqui questionado, já que há indício de um não saber das obrigações cumpridas ou não pelos estudantes. Isso sinaliza para um ambiente familiar que oferta de forma parcial o suporte educacional aos filhos, ou seja, é compreendido pela diretora como um mesossistema fragilmente vinculado, enfraquecendo o potencial desenvolvimental previsto, realidade corroborada com outras falas, como:

[...] a questão emocional influencia muito na aprendizagem do aluno. Se os pais soubessem disso! Muitos não sabem, né? O nosso aluno chega aqui na escola totalmente angustiado. Vem de casa angustiado e ele não funciona (Funcionária).

[...] eles chegam na escola muito angustiadados, com tantos problemas de casa e seria muito bom, na minha opinião, um psicólogo dentro das escolas para trabalhar. Sentar-se com eles, conversar, a situação do suicídio, que é muito grave dentro das escolas, eles se cortam... aqui são 1.400 alunos [...] (Funcionária).

A funcionária apresenta algumas famílias com características disruptivas, que sofrem com problemas de ordens diversas, os quais interferem e afetam os filhos, impedindo-os de estarem de forma tranquila no ambiente escolar. Demonstra-se assim o quanto o microsistema familiar interfere e afeta o ambiente escolar.

O destaque à angústia dos alunos nos faz pensar em como estão sendo construídos e vivenciados os vínculos parentais, isto é, os processos proximais entre pais e filhos. A ausência ou fragilidade de recursos afetivos, emocionais, financeiros e sociais gera

desamparo e fragiliza o desenvolvimento humano. Justifica-se assim o pedido de ajuda de profissionais específicos para atuarem com as questões de ordem emocional e psíquica na escola, presentes também na fala da funcionária, corroborado por Alves et al. (2105), que indicam para a ausência de profissionais de áreas multi para atuarem em contexto escolar.

Outro importante mesossistema que deve ser apreciado e que impacta o contexto escolar é o espaço público e social do entorno da escola, com o qual se relaciona toda a comunidade escolar. Essa participação em diversos ambientes demonstra a rede social da qual a pessoa em desenvolvimento participa, com quem ela se desenvolve e estabelece as interações.

Essa participação da pessoa em mais de um ambiente foi também definida por Bronfenbrenner como uma transição ecológica, isto é, a pessoa muda de um ambiente para outro, havendo entre eles uma troca de aprendizados, sentimentos, características, que, somadas, formam aquela subcultura. Nas falas da funcionária e da diretora, encontramos importantes elementos que descrevem o ambiente com o qual a escola se relaciona como instituição de ensino, de onde vêm seus estudantes e com os quais estes se relacionam. Dizem elas da comunidade:

[..] A gente já fez várias atividades na escola, várias gincanas para ajudar a própria comunidade. Porque do mesmo jeito que tem pessoas que são muito carentes, tem pessoas que tem uma boa condição financeira, que estão na escola pública por opção, né? Ou, às vezes, porque o pai não teve condição de colocar numa boa escola particular e colocou na escola pública, mas os pais trabalham e vivem bem (Professora).

[...] É... É bem vulnerável. Aquela situação que já falei pra você... o tráfico de drogas é bem presente. Aqui mesmo (aponta), bem pertinho, na entrada dessa rua, é um ambiente bem complicado. De vez enquanto sai tiro e tudo mais. Às vezes, a gente tá aqui na escola e ... páaaaaa.... e aí matam um ali... tem um espaço ali que é um mercado público que tá meio que abandonado, aí quando a gente vê, tem um morto ali, morreu... mataram alguém... a gente está trabalhando aqui, quando vê sabe da notícia, entendeu... então é bem... (interrompe a fala) (Diretora).

A vulnerabilidade descrita evidencia um ambiente disruptivo dessa comunidade. A presença do tráfico de drogas que alicia para seus serviços crianças, jovens e adultos, aproveita-se da fragilidade econômica, do subemprego e da ociosidade das pessoas, para utilizá-las como mão de obra para o crime, bem como para serem usuárias de substâncias

ilícitas. Esse contexto indica a existência de relações proximais criminosas, promotoras de medo, inibição e adoecimento. A diretora não conseguiu concluir a frase que descrevia como se sente diante do contexto de morte gerado pelo tráfico. Calar a boca de quem se envolve diretamente ou indiretamente com o tráfico faz parte de sua lei.

Ao retomar os estudos realizados entre 1970/75, Bronfenbrenner (1996) reafirma que as consequências do distanciamento entre famílias e a escola produzem efeitos de alienação e perda do sentido da educação para crianças e jovens. E como consequências se tornam mais visíveis as “manifestações mais agudas [...] nos índices de homicídio, suicídio, uso de drogas e delinquência em crianças de idade escolar” (p. 177). Podemos dizer que essa percepção é reatualizada nos nossos dias e confirmada por este estudo.

Compreende-se, contudo, que a luta pela sobrevivência diante das dificuldades básicas da vida para obter alimentação, moradia, transporte, vestuário e garantia das necessidades gerais pode indicar que a dedicação ao estudo tem seu sentido enfraquecido. O contrário acontece com a busca por trabalho, que, para essa comunidade escolar, parece fazer parte da realidade da vida de pais e alunos:

[...] Se você passar aqui na avenida principal, hoje tem, mas final de semana tem mais, que é o pessoal vendendo fruta, aí a gente tem muito aluno... a maioria que tá ali naquelas carroças é aluno da escola. Vende banana, abacaxi... cada esquina, nas calçadas, aí, pronto... tudinho ali tem um aluno, ou trabalhando ou ajudando, ou é da família deles ou é eles trabalhando pra outra pessoa, a maioria. Cada loja que você vai, você encontra mãe de aluno. Nesse mercadinho tem mãe de aluno, na lojinha lá na frente tem, na lojinha do menino que fornece material pra mim é um aluno que trabalha lá, todo lugar aqui tem aluno. Por onde você passar tem. Eu conheço mais essa parte daqui pra lá (aponta para um lado), daqui pra lá... eu não conheço muito ... conheço mais daqui pra frente. Aqui (referindo-se à comunidade) tem aluno da escola, ex-aluno, em todo lugar tem (Diretora).

[...] Quando eles trabalham em restaurante, eu percebo assim, que quando eles tão num lugar, tipo, tá ajudante de cozinha em restaurante, ele já vê aquilo ali e tem vontade de fazer nutrição, entendeu? X (cita o nome de uma ex-aluna) também que foi do terceiro ano, ela trabalha com quentinha na casa dela, ela disse que vai fazer nutrição, ela disse pra mim (Funcionária).

Os locais de trabalho indicam um importante mesossistema na vida das famílias e dos estudantes, como já dito, e nos permitem inferir que ser um trabalhador é um fato na vida de muitos desses alunos. Esse dado foi apontado no quadro quatro, quando se apresenta a ocupação dos estudantes e se confirma a realidade de já serem trabalhadores.

Essa realidade se constituiu, então, numa perspectiva de futuro para a metade dos terceiranistas entrevistados.

Essa transferência de valor e sentido do trabalho na construção da vida parece ser uma transmissão familiar recebida por eles, uma herança transgeracional, já que seus pais – como mostrado no quadro dois – são trabalhadores, e é dessa forma que promovem o sustento de suas famílias.

Monreal e Guitart (2012) apontam que essas transmissões que ocorrem no mesossistema deveriam ser consideradas como elementos importantes na formação escolar, já que elas repercutem no desenvolvimento e nas escolhas feitas pelos estudantes.

Nesse sentido, os espaços públicos da comunidade do entorno escolar são igualmente ambientes promotores de transmissões com potencial para gerar desenvolvimento. Eles têm a finalidade de integrar e fazer interagir as pessoas daquela comunidade proporcionando o desenvolvimento de laços afetivos importantes, como o da amizade, solidariedade, engajamento coletivo para atividades e projetos. Contudo, como espaço público, é um ponto de encontro também para venda e aliciamento para práticas de atividades ilícitas, como o tráfico de drogas, realidade esta que respinga na escola:

[...] Tem essa praça aí (localizada ao lado da escola), a praça tem os dois lados, tem o lado bom e o lado ruim. O lado bom é que o pessoal de manhã faz exercício, tem a academia da cidade, aquele pessoal mais idoso... as pessoas vão caminhar espontaneamente... E o lado ruim é que no horário mais da tarde, assim, tem muito jovem lá, sentado, usando drogas, entendeu? Os **alunos passam** por esse caminho, alguns **fazem parte** dessa situação, é... gazeiam aula, pulam pra lá ou pulam de lá pra cá, então **essa praça é bem complicada, e não é de agora, já é característica daqui** (grifo nosso) (Diretora).

Esse fato aponta para os papéis sociais vividos pelos estudantes e das consequentes transições ecológicas resultantes das suas escolhas. São alunos que têm à sua frente, entre outros, os caminhos: a escola e o tráfico. Alguns alunos apenas “passam” por esse caminho, isto é, conhecem a realidade, sabem de sua existência e seguem sendo estudantes. Outros vêem uma possibilidade de ganho econômico, fazem uma escolha que muda seu *status*, estabelecendo para si nova realidade, bem como para a escola, já que “não há dúvida de que estas transições de papel resultam numa acentuada alteração de comportamento” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 82). Na escola, a repercussão será sentida no comportamento de seus alunos, seja em forma de agressividade, ausência ou abandono, como desinteresse, apatia e baixo rendimento.

### C) EXOSSISTEMA

Composto por um ou vários conjuntos de ambientes ecológicos que interferem na vida da pessoa em desenvolvimento, sem que ela deles participe. Nesta pesquisa, foi constituído por ambientes ecológicos dos quais os estudantes não fazem parte, mas são afetados pelas decisões e propostas advindas deles. Bronfenbrenner (1996, p18) destaca que o exossistema: “se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento”.

A Secretaria Estadual de Educação fica demarcada como exossistema, já que é dela que vem as decisões para a aplicação das políticas públicas educacionais nacionais, em destaque em 2022 a implementação do novo ensino médio, bem como as resoluções normativas estaduais, como as que se destacam, por exemplo, neste período da pandemia.

Pela importância, impacto e interlocução com este estudo, destacam-se as alterações que entraram em vigor no ano letivo de 2022 para o chamado Novo Ensino Médio, que passou a valer para todas as escolas brasileiras pertencentes às redes pública e privada.

Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2022), o período formativo escolar denominado de Ensino Médio, regido agora segundo a Lei n 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor desde 1996, estabelece as seguintes mudanças:

- Ampliação do tempo mínimo de horas curriculares, passando de 800 horas para 1.000 horas anuais de atividades escolares, podendo chegar a 1.800 horas;
- Nova organização curricular ancorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), composta de um conjunto de orientações que deverão nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de todo o Brasil. Esses novos currículos contemplarão a oferta de diferentes possibilidades de itinerários formativos aos estudantes, possibilitando-lhes fazer escolhas de conteúdos e práticas direcionadas para suas habilidades e preferências, visando uma formação técnica e profissional.

O ensino de língua portuguesa e de matemática são obrigatórios nos três anos do ensino médio;

- Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos, entre outras situações de trabalho que os estudantes escolherão participar nas seguintes áreas: a) Matemáticas e suas Tecnologias; b) Linguagens e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias e d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, as escolas poderão ofertar uma formação técnica e ou profissional (FTP) em duas ou mais áreas, ex: técnico em enfermagem e técnico de informática; curso profissionalizante de auxiliar administrativo e de telemarketing, entre outros. As redes escolares e as escolas terão autonomia na escolha dos itinerários que irão ofertar;
- A Lei dispõe ainda sobre o desenvolvimento de projetos de vida com os estudantes, momento que deverá desencadear neles reflexões sobre o que desejam de si mesmos quanto ao futuro, mostrando possibilidades de escolha e interesses, auxiliando-os na identificação de seus anseios e aptidões.

É possível identificar uma transição ecológica na mudança que ora passa a ser implementada na política pública para o ensino médio. O modelo de ensino até então em vigor é substituído para, segundo o que dispõe na nova lei, atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo neles o protagonismo para fazerem suas escolhas, talvez num reconhecimento de que o modelo que estava em vigor não atendia a essa necessidade dos estudantes. Esse novo paradigma pretende ofertar à pessoa em desenvolvimento oportunidades para expandir habilidades e competências com foco naquilo que reconhecem em si mesmos.

Esse novo modelo de Ensino Médio parece recuperar um movimento antigo na política de educação brasileira, como apresentado no capítulo dois, com o intuito de oportunizar aos jovens terceiranistas uma direção no campo profissional. A proposta pode contribuir com a construção de perspectivas laborais concretas. Contudo, a limitação ou inexistência de profissionais capacitados para trabalharem com Projeto de Vida nas escolas compõe uma real preocupação. Ribeiro (2003, p. 149) alerta nesse sentido afirmando que: “a orientação profissional é um processo de ajuda, de caráter mediador e

cooperativo entre um profissional preparado teórica e tecnicamente e um sujeito ou grupo de sujeitos, que necessitam de auxílio quanto à elaboração de seu projeto de vida”.

Diante disso, não podemos deixar de pontuar o quão paradoxal são os dispositivos legais em contraste com a realidade efetiva observada, isto é, como a aplicabilidade das leis implicam mudanças concretas na vida das pessoas. Se a proposta do Novo Ensino Médio ficar deficitária na sua execução, seguiremos fazendo da escola uma “experiência cotidiana de uma escolarização sem sentido e sem destino” (Leão, 2006, p. 39), deixando o estudante solitário na visualização e construção de uma perspectiva profissional.

Os caminhos prováveis do processo escolar deveriam levar os estudantes a reconhecerem seu potencial, auxiliá-los na criação de um projeto de vida com aporte para as estratégias a serem utilizadas diante dos desafios da vida; favorecer o ingresso em cursos (técnico ou superior) ou a alçarem voos empreendedores. Apesar dos esforços realizados através de projetos desenvolvidos pelos professores, palestras e eventos, que buscam auxiliar os estudantes nesse sentido, ainda parecem insuficientes para os estudantes concretizarem suas perspectivas profissionais.

Constituem-se também como exossistema as instituições de ensino como faculdades (IES), na pessoa de palestrantes; os cursos técnicos e profissionalizantes que visitavam a escola convidando os alunos para realizarem seus cursos, corporificando instâncias das quais os estudantes (ainda) não fazem parte, influenciando-os a pensarem nelas como possibilidades para suas vidas, gerando anseio ou estranhamento. Assim, são ambientes dos quais os terceiranistas não participam, mas os afetam. Tem-se, por exemplo, campanhas publicitárias de cursos técnicos que visitam a escola e oferecem seus produtos, e as faculdades que realizam feiras de profissões e convidam os alunos de escolas públicas e privadas a fim de apresentarem os cursos superiores.

Especificamente para a rede pública de ensino, a Gerência Regional de Educação, oferece para os alunos do terceiro ano do ensino médio, o evento da Feira das Profissões, com parcerias das Faculdades:

[...] mais para o final do ano, todos os anos, o pessoal, tanto o da GRE (Gerência Regional de Educação) quanto os professores na escola, faz a feira das profissões e leva os alunos pra faculdades, pra eles conhecerem, pra eles terem uma ideia né... porque às vezes eles dizem: quero ser de tal profissão, mas quando conhecem a fundo aquela ou outra, se encantam, continuam querendo aquilo para o que realmente têm vocação ou mudam (Diretora).

[...] Agora (na pandemia) teve on-line, eles (as faculdades privadas) mandam o *link* para os alunos participarem ... teve de várias faculdades... eles sempre vêm aqui, procuram a gente, e a gente bota em contato pra dar oportunidade aos alunos de irem lá, saber fazer esse reconhecimento de profissão (Diretora).

Os projetos e atividades realizadas pelos professores compõem igualmente, o conjunto de ações ofertadas aos estudantes quanto à formação para a tomada de decisão profissional.

[...] os professores fazem seminários relacionados às profissões, principalmente com os meninos do terceiro ano. Tentam trazer pessoas de áreas diversas pra conversar com os alunos, eles são bem atentos a isso, até por que os professores do terceiro ano se preocupam com essa situação de quando eles saírem: vão fazer o quê? Pra eles não pararem, já que tem muitos alunos que têm em mente assim: ah: eu vou concluir o terceiro ano e pronto. Já tá bom... mas os professores ficam tentando tirar essa ideia e mostrar que eles têm que continuar, né? Fazer uma faculdade, fazer um curso técnico, fazer, seguir... agora tem muita coisa em EAD, a distância, que eles podem estar fazendo (Diretora).

Diante disso, temos o fato de que, as decisões de políticas públicas e privadas no campo da educação e as propostas de intervenção advindas de ONGs ou órgãos privados, nacionais e internacionais, constituem exemplos de exossistema. Suas políticas de intervenção ou convenções firmadas lançam desafios aos governos: federal, estadual e municipal para cumprimento de metas educacionais, as quais interferem e afetam a vida de crianças e jovens nos seus processos formativos educacionais, com repercussões nas futuras escolhas laborais e profissionais.

O exossistema, representado aqui pelas instituições de ensino técnico, de capacitação e superior que chegam até a escola, não a modificam no sentido cultural ou estrutural, mas afetam os estudantes, já que trazem propostas e indicações de possibilidades para a construção de carreira ou de perspectiva profissional. Destacamos um recorte interessante de uma aluna quando expressou seus sentimentos com relação aos palestrantes que vêm à escola:

[...] Vem muita gente aqui dá palestras, mas eu não gosto muito não. Pesquisadora: por que não gosta? Porque assim, eles falam muita coisa que quando a gente chega lá não era como a gente pensava [...] aí (pausa)... assim (pausa)... quando vinha palestra, a gente (referindo-se a ela e sua melhor amiga e colega de sala) não gostava muito, porque era coisa que a gente não se via [...] (Perfeccionista).

Fica evidente aqui o quanto não fazer parte – ainda – de um outro contexto gera o sentimento de estranhamento e não identificação. A repulsa sentida promove, contudo, a percepção de outros ambientes ecológicos, promotores de mudanças e aprendizados. Sair de um microsistema conhecido, na direção de novos contextos, é viver uma transição ecológica geradora de desenvolvimento, e, como destaca Bronfenbrenner (1996, p. 83): “expor os alunos a papéis adultos que existem na sociedade mais ampla, trazendo essas pessoas para o ambiente escolar e envolvendo as crianças em atividades no mundo externo”, promove o benéfico encontro com novos conhecimentos e contribui na preparação para o futuro exercício da vida adulta.

#### D) MACROSSITEMA

Este é o nível mais amplo dos sistemas ecológicos, no qual se aninham todos os demais: o micro, o meso e o exo. Nele, é possível compreender que a cultura, como um princípio de valores, não está separada da ‘Pessoa’ em desenvolvimento, mas sim, constitui-se como um produto das relações e atividades humanas (VÉLEZ-AGOSTO; SOTO-CRESPO; VIZCARRONDO-OPPENHHEIMER; VEGA-MOLINA; COOL, 2017). É, portanto, na interação entre as pessoas que ocorre o compartilhamento de códigos de valores, crenças, estilos, recursos, trajetórias de vida, oportunidades e padrões de intercâmbio social (BARRETO, 2016), estabelecendo-se no território das trocas geradoras das identificações culturais.

Vélez-Agosto et al. (2017) problematizam a noção de cultura como a característica do macrossistema quando esse aparece como uma categoria que afasta os processos pessoais dos culturais, isto é, quando é apresentada a pessoa em desenvolvimento como estando em outra instância (somente microsistema), separada de sua cultura. Desse modo, enfatizam não apenas o papel da cultura que está presente e é construída nos microsistemas, mas afirmam ser deles que se tem a noção da cultura presente numa sociedade. Isso, sem desconsiderar que:

O macrossistema difere fundamentalmente das formas anteriores, pois não se refere aos contextos específicos que afetam a vida de uma pessoa em particular, mas a protótipos gerais existentes na cultura ou subcultura que definem o padrão para as estruturas e atividades que ocorrem no ambiente concreto (VÉLEZ-AGOSTO et al, p. 902, 2017).

A cultura, então, pode ser compreendida tanto como processo quanto como o conteúdo da atividade humana que ocorre nas interações e, portanto, é inseparável de todos os contextos, os quais geram o desenvolvimento humano, especialmente nos microsistemas (VÉLEZ-AGOSTO et al, 2017).

Assim, a escola se constitui como um contexto macro, que abriga em si mesma todos os demais sistemas da TBDH. Nela há, por excelência, o microsistema com suas relações face a face entre todos os atores que convivem, embasando, principalmente, o desenvolvimento dos estudantes. O mesossistema composto pelas famílias e/ou os responsáveis dos alunos e pela vizinhança da escola com a qual eles se relacionam. Nesses dois sistemas, a troca cultural entre as pessoas produz as identificações que dão forma e estilo a essa comunidade escolar, influenciando e direcionando o desenvolvimento em nível pessoal e coletivo.

Esses são influenciados pelo exossistema, que, mesmo “de longe”, produz seus efeitos e é indicador de novas possibilidades de construções culturais.

Diante disso, observa-se que é a partir do macrosistema que a cultura se move, isto é, ela parte do macro para o microsistema, afetando-o, modificando-o, já que é dele que vêm as construções do que se considera certo, errado, importante, necessário, valioso ou sem valor. E assim vão surgindo os padrões que indicam caminhos e ordenam os comportamentos na tentativa de enquadrar a vida, como se observou no comentário:

[...] Coisa que quando eu era pequena minha mãe fazia isso. Chegava da escola, tomava banho, trocava de roupa, almoçava, descansava, tal hora era caderno. Fazia as atividades e depois que terminava, brincava um pouquinho, aí depois daquela brincadeira, suava, era banho, café e cama. Pronto. A gente era assim. Lá em casa papai não deixava a gente assistir nem novela das seis... nem das seis, quando a gente tinha 6, 8 anos [...] (Diretora).

É possível perceber o quanto as questões culturais familiares recebidas moldam e formam a pessoa e permanecem como um sistema de valor, servindo de referência – e considerado como certo – para a análise crítica da vida e sua realidade contemporânea.

Outro importante elemento cultural que deve ser analisado no âmbito do macrosistema é o da Escola Pública como instância de ensino para a qual são atribuídos sentidos e valores, bem demonstrado na expressão: “[...] **embora** que a escola seja do governo, não seja particular, mas o ensino dela é bastante bom [...]” (Otimista). (Grifo nosso).

O comparativo entre as duas redes de ensino - a pública e a privada - indica o lugar social ocupado por cada uma delas: uma é vista como boa, a outra, “apesar” de ser “do governo”, o ensino é visto como bom. Essa conclusão se deu a partir das relações proximais vivenciadas pelo estudante, que, segundo ele, sempre se sentiu acolhido, orientado e estimulado por seus professores, e isso fez a escola ser boa para ele.

Assim, a visão da escola no macro é de que ela é “ruim” e no micro é o contrário. O estudante ainda disse: “[...] é muito importante que os alunos tenham uma escola que seja pública e que o ensino **também** seja bom, né? Então é isso que essa escola também disponibilizou pra gente. Tem professores bons que ajudam a gente em tudo[...]” (Otimista) (Grifo nosso). Corrobora com isso também a fala da professora: “[...] é uma escola muito dinâmica, é uma escola que realmente agrega todas as turmas do fundamental dois, ao ensino médio [...]” (Professora).

A ideologia, isto é, a associação cultural dirigida à escola pública é a de não ser boa, de ser ela uma representação de espaço público pertencente ao governo, e, portanto, direcionada aos menos favorecidos economicamente, àqueles que precisam ser cuidados, colocando assim a escola pública num sistema de abjeto valor social. Esse pode ser um elemento que contribua para “baixar” a nota dessa instituição no macrossistema, já que, na nossa cultura, é valorizada a autossuficiência, o poder e o *status* financeiro das pessoas. E a escolha profissional fica posicionada nesse lugar de ser a possibilitadora de uma outra colocação social, nem sempre pela importância que a prática de um trabalho tem para a sociedade, mas sobretudo pelo dinheiro que seu exercício pode proporcionar.

[...] O menino tem a camisa da farda, não é? Recebe bolsa, livros, cadernos, estojo, materiais, e às vezes nem usa. Não usa porque não quer. Recebe muita coisa, tem a merenda, tem muitas oportunidades que o Estado dá de realizar cursos, pode se inscrever para participar de vários programas, pode participar do jovem aprendiz, tudo isso através da escola. Isso pode mudar a vida da pessoa, né? Tem muita oportunidade e muitos não aproveitam a oportunidade (Diretora).

Esse sistema de valores dialoga com a cultura contemporânea que majora o ter em detrimento do ser, que a pessoa vale pela cifra bancária e pela demarcação do espaço privado que seu dinheiro pode proporcionar. Por isso, talvez, carregar o símbolo do Estado na farda, na bolsa e nos materiais, sinaliza para um lugar de pertencimento constrangedor.

Isso nos leva ao questionamento acerca da efetividade da educação como um sistema de valores humanos de fundamental importância na formação pessoal no campo do autoconhecimento para gostos, desejos, habilidades, competências e criatividade, destinado a todos os segmentos educacionais. O que se evidencia, contudo, é que pertencer à escola pública ou privada situa os estudantes em territórios distintos, demarcando as condições sociais e familiares a que pertencem e que os acompanham no exercício cidadão de serem estudantes. Por essas razões, “a discussão sobre a qualidade do ensino não é estritamente técnica ou pedagógica, mas envolve também dimensões políticas que nos remetem às diversas formas como as classes sociais têm acesso aos denominados direitos sociais” (SPOSITO, p, 85, 2008). Acessar os direitos sociais, em perspectiva aqui o direito à educação escolar, e, por meio dela ascender, deveria ser o objetivo da oferta das políticas públicas educacionais. Entendendo esse crescimento e mudança não apenas do ponto de vista econômico, mas sobretudo humano. A educação para isso não deveria estar atrelada a uma ideologia que cultua a iniciativa privada a serviço do capital.

Fica assim demonstrado o quanto o sistema de valores e crenças transmitidos na cultura do macrosistema produz efeitos nas pessoas, acontecendo no tempo presente e ancorados num tempo histórico – o cronossistema.

#### E) CRONOSSISTEMA

A dimensão tempo, compreendida nesse sentido como o tempo de vida escolar, pode ser interpretada nas três esferas que dividem o cronossistema: o microtempo, o mesotempo e o macrotempo.

No microtempo, temos os momentos vividos no aqui e agora, nos acontecimentos que ocorrem no dia a dia de uma escola e na interação entre todas as pessoas do contexto. O mesotempo relaciona-se com tempos mais longos de interação, isto é, eles acontecendo em semanas, meses e anos, assim como são os ciclos escolares. E, a partir deles, fica demonstrado o poder de sua ação, percebidos pelos resultados e comportamentos expressados:

[...] no ano retrasado só teve um aluno que desistiu, abandonou o curso, a escola. Somente um abandonou a turma, o resto concluiu o terceiro ano e foi um ano muito bom, que, inclusive, muitos passaram no vestibular. Foi uma turma muito boa, agora assim, varia de turma pra turma, tem aquela turma boa, que é unida, participativa, mas tem turma que, olhe, meu Deus do céu, você empurra um para ver se ele sai

puxando o resto, sabe... mas é difícil... então tudo varia... o resultado né, que você busca quanto professor, varia muito de turma para turma (Professora).

[...] uns conseguem logo, outros depois de dois ou três vestibulares conseguem se inserir. Mas assim: tem alunos que se formaram em farmácia, em Fonoaudiologia, em fisioterapia, em direito, Geografia, história, educação física! Então assim, tem aluno que já foi estagiar na escola, e isso é muito gratificante pra gente. Alunos que saíram e foram para a marinha! Eu me emocionei, eu chorei tanto porque era um aluno muito esforçado, um dia ele chegou lá fardado, com aquela roupinha branca. Coisa Mais Linda do mundo! Então ele foi lá, justamente agradecer à gente (Professora)!

O depoimento da professora indica que o tempo escolar do ensino médio tem levado alguns estudantes para a formação profissional de nível superior ou para o ingresso nas forças nacionais (Exército, Marinha ou Aeronáutica). Há também os estudantes que se inserem no mercado de trabalho, e muitos deles conseguem essa inserção por terem concluído o período escolar do ensino médio. Conclui-se, então, que a formação escolar provoca a pessoa em desenvolvimento para uma tomada de decisão quanto às suas escolhas de futuro, particularmente no tocante à perspectiva profissional.

Temos ainda a dimensão do macrotempo, o qual se refere aos episódios e às mudanças que ocorrem na sociedade, impactando as pessoas e alterando os processos proximais que transformam o curso de vida das pessoas envolvidas (BARRETO, 2016). A vivência da pandemia, para a comunidade escolar, é um episódio do macrotempo, pois a afetou e produziu mudanças na vida dos estudantes e da instituição. Outro acontecimento do macrotempo que produzirá mudanças na comunidade escolar é a implantação, a partir do ano de 2022, do novo ensino médio.

Acontecimentos movem e deslocam a vida das pessoas e das sociedades continuamente, pois crescer, mudar de escola, concluir o ensino médio, acompanhar um familiar num processo de adoecimento, viver uma pandemia, como a que ainda enfrentamos, atravessar crises econômicas, iniciar um namoro, casar-se, começar a trabalhar, entre muitos outros eventos, mudam as condições internas e externas das pessoas em desenvolvimento (BENETTI; VIEIRA; CREPALDI, 2013).

Dentro de um processo normativo de crescimento, teremos uma criança por volta dos seus quatro anos entrando na escola, e, por volta dos seus dezoito, concluindo o ensino médio. Temos aqui uma mudança ocorrida na pessoa em desenvolvimento ao longo de alguns anos, isto é, uma ação vivida no macrotempo.

Dimensiona-se desse “tempo” o tamanho da responsabilidade e da grandeza dessa instituição social/educacional que é a escola, já que é nela que a pessoa em formação passa a maior parte do seu ciclo de vida fundante, considerado o período mais significativo e determinante para o desenvolvimento de uma pessoa. Concluir a escola é, portanto, um evento normativo privilegiado, que se constituirá como marco histórico na vida pessoal de cada formando. Neste sentido, Lisboa e Koller (2004, p. 349), destacam:

Embora o papel da escola seja largamente discutido e ampliado atualmente, existe um consenso acerca da sua destacada importância no desenvolvimento e formação de jovens. Em vista disso, a escola deve ser um espaço de proteção para crianças, adolescentes e adultos que estão nela inseridos. A análise ecológica permite o entendimento do processo de desenvolvimento humano como uma série de sucessivas mudanças, as quais respondem às demandas do contexto das pessoas focalizadas em determinado período histórico do tempo.

Essa reflexão suscita pensar ainda o quanto foi possível identificar, nas falas dos participantes, a percepção da mudança ocorrida na escola pública ao longo do tempo, como manifestou a professora: “[...] a gente trabalha muito com projetos multidisciplinares, isso ajuda muito em vários aspectos. Os alunos vão trabalhar matemática, a história, a geografia, a biologia e a educação física”.

A visão do ensino, em que os alunos eram passivos e os professores detentores do conhecimento, mudou para a visão atual, na qual o conhecimento, instigado de formas diversas, como os projetos, promove a integração entre professores e alunos, proporcionado a eles serem pessoas ativas, participantes na construção do conhecimento, e dando essa nova forma à escola pública de hoje. Outro exemplo é expresso pela professora quando apresenta as temáticas abordadas pela sua disciplina, cuja prática de atividade física vem acompanhada de um conjunto de saberes:

A educação física é tão rica, né? Eu procuro trabalhar tanta coisa, inclusive com o terceiro ano, eu já venho a alguns anos trabalhando no projeto qualidade de vida. Que no caso, a gente trabalha o estresse, controle do estresse, comportamento preventivo, atividade física, alimentação saudável e relacionamento social. Aí eu já começo trabalhando isso desde o segundo ano. Trabalho ainda a perspectiva da imagem corporal, para falar dessas transformações que eles passam. Aí envolvo várias temáticas: a bulimia, anorexia, vigorexia, a obesidade, porque tem muitos que se retraem porque são obesos, ao mesmo tempo, tem outros que são bem magrinhos, então eu trabalho isso para eles se entenderem, se perceberem. E os outros respeitarem, porque você sabe: tem muito bullying (Professora).

Outra mudança ocorrida ao longo do tempo e mencionada pelos profissionais da escola é com relação à família, na forma como conduziam seus filhos quanto à responsabilidade e compromisso com os estudos, e do lugar de respeito que a instituição escolar ocupava. A família e a escola, como do tempo da diretora, com pais e professores como autoridade, hoje se apresentam de modo diferente, sendo percebida uma fragilidade dos limites dados na família, que interfere na escola, exigindo dela estratégias de acesso, abertura e acolhimento afetivo, além de maior responsabilidade atribuída na condução educacional dos estudantes.

O espaço virtual de ensino e aprendizagem, realidade já vivida na contemporaneidade, firmou-se como território privilegiado de educação na tentativa de supressão dos prejuízos causados pela impossibilidade da presença da comunidade escolar no prédio físico da escola. Desse modo, o tempo escolar que aconteceu no período pandêmico dentro do formato virtual, garantiu o percurso formativo, mas evidenciou, segundo os educadores entrevistados, seus dois polos: negativo e positivo.

O positivo é a possibilidade de dar seguimento à vida escolar e profissional, aproximar as pessoas, mesmo que virtualmente, e proporcionar um território de pesquisa, estudo e realização de cursos. O negativo, para além das dificuldades de rede, de internet, de máquina (computador, celular, tablete), que não são acessíveis a todos os estudantes, a dispersão e a perda de foco que esse formato facilita (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Assim, o tempo histórico de cada pessoa é demarcado por muitas transições ecológicas normativas e não normativas, que são vivenciadas nos acontecimentos previstos, planejados e nos repentinos, inesperados, os quais produzem seus efeitos e alteram o curso da vida, como revelou o estudante quando disse: [...] a pandemia me trouxe frustração, saudade, porque quando lá na frente a gente lembrar dos tempos de antes, desse terceiro ano, que deveria ter aproveitado mais, bate a frustração, porque a gente não aproveitou esse ano como a gente realmente deveria (Alegre).

Para os jovens terceiranistas entrevistados, a pandemia interferiu não apenas no aprendizado, mas principalmente nas relações pessoais e nos ritos de conclusão da escola. São, portanto, mudanças geradas pelo processo histórico num determinado tempo, no qual a vida de cada pessoa encontra-se atrelada, precisando ser sempre reinventada. É o cronossistema demarcando as constantes transições ecológicas na vida das pessoas.

#### 5.4 A construção de autonomia e identidade profissional nos estudantes terceiranistas em relação à escola como promotora de condições na promoção da tomada de decisões profissionais

Ao final deste estudo envolvendo os sistemas ecológicos micro, meso, exo, macro e o cronossistema (tempo), contemplados no ambiente escolar, tornou-se possível vislumbrar as expectativas formativas dos estudantes na construção de suas perspectivas profissionais. Entendeu-se que elas se forjam a partir de um repertório identitário que se concentra, principalmente, no micro e no mesossistema, por serem neles que se encontram as pessoas importantes da vida dos estudantes. Com elas são vivenciadas experiências, desafios e trocas de sentimentos e emoções, que compõem os elementos norteadores de construção de autonomia e identidade pessoais.

##### A autonomia

A construção de autonomia e de identidade na ação de emancipação humana tomou um lugar de destaque neste estudo, por serem dois componentes decisórios para gerar mudanças na vida dos estudantes. As mudanças, contudo, são resultantes de um processo de decisões e de escolhas, mediadas pelos recursos disponíveis como: autoestima, autoconfiança, crença de autoeficácia, apoio, incentivo e capacidade cognitiva de execução.

Barbosa e Wagner (2013) descrevem a conquista da autonomia como uma das mais importantes tarefas a serem desenvolvidas na fase da adolescência. As autoras apontam, contudo, para a complexidade de identificação desse construto sempre em evolução na pessoa humana. A autonomia é interpretada como a capacidade da pessoa de atuar por si a partir dos campos emocional e cognitivo (funcional). “Maiores índices de autonomia podem ser associados a maior autovalor e autoestima” (BARBOSA; WAGNER, p. 655, 2013).

Partindo dessa compreensão, destacaram-se dos estudantes da pesquisa as ações que indicam para a presença de um processo de autonomia em curso, construído paulatinamente ao longo dos ciclos de vida, com o ambiente escolar havendo contribuído nos aspectos da aprendizagem formal, social e emocional. Esses aspectos podem ser visualizados nos estudantes que fazem uma projeção do que desejam para suas vidas profissionais, como: fazer uma faculdade no futuro ou em seguida ao término do ensino

médio; realizar, concomitantemente à escola, um curso técnico; almejar ser militar e já estar se preparando para o processo seletivo; e serem estudantes trabalhadores. Essas são ações que indicam para a construção de autonomia nos adolescentes pesquisados.

A construção da autonomia então passa pelas aulas e projetos nos quais os estudantes se envolvem e neles ampliam o campo de conhecimento teórico, social e emocional; pelas conversas com colegas e professores quanto à vida, seus desafios, conflitos, esperanças e projetos, podendo aprender, acolher e interpretar se serve para si aquilo que tem sentido para os pares ou professores.

Além disso, a família é importante mediadora na construção de autonomia pelo afeto, apoio, incentivo e suporte disponibilizados aos filhos, sentimentos esses, promotores de bem-estar psicológico, associados à autonomia (BARBOSA; WAGNER, 2013). “Um clima familiar positivo, marcado por maior suporte para a autonomia e maior *relatedness*, associa-se a maiores índices de autonomia. Já um clima familiar negativo, marcado por coercitividade, punição e retirada de afeto tende a ser associado a menores índices de autonomia” (BARBOSA; WAGNER, p. 655, 2013). As famílias dos estudantes participantes, como se observa no Quadro 3, na sua maioria, apoiam as escolhas profissionais dos filhos, o mesmo sentimento registrado pelas entrevistas.

Destacaram-se no estudo duas transições ecológicas presentes na fala dos estudantes que indicam para a presença da construção de autonomia e se desdobram em várias ações, sendo: concluir o ensino médio e trabalhar.

**Concluir o ensino médio** foi interpretado pelos estudantes como o momento de atingir a linha de chegada escolar. O tempo de demarcação do fim de um ciclo que por si só beneficia o desenvolvimento de crenças pessoais e indica para ações concretas, como: ter capacidade para **trabalhar**; perceber a responsabilidade pela própria subsistência; visualizar um futuro com casa própria, dando uma casa melhor para a família, carro, um bom emprego, sucesso profissional; e, para alguns estudantes, casar e ter filhos. Atingir esses objetivos, entretanto, passou pela perspectiva de trabalhar, *status* que autoriza a pessoa a assumir papéis adultos. Esse exercício, contudo, para muitos estudantes já acontece durante o ensino médio, como é possível ver no Quadro 4, que indica a ocupação profissional – indicador de autonomia em processo de construção, como fica demonstrado nas falas:

[...] Eu tô esperando muito terminar o ensino médio e ingressar no mundo do trabalho (Autônomo).

[...] Eu quero ganhar dinheiro, né! (Ri). Eu quero abrir minha oficina  
[...] (Ansioso).

[...] Eu tô focada mesmo no mercado digital [...] (Esperança).

[...] É ansiedade a mil porque eu tô acabando o ensino médio, tô trabalhando, investindo em marketing digital, vendas online. Aí eu vendo e ganho a comissão [...] (Perfeccionista).

Há nessas falas a presença de uma crença na capacidade laboral, apontadora de um projeto no qual o estudante se visualiza como um trabalhador, saindo do lugar de estudante e passando a ocupar um lugar no mercado de trabalho. Há indicadores também de ambição que os move na decisão de abrir um negócio, atuar numa determinada área e assim estarem inseridos numa sociedade de consumo que valoriza sobremaneira o dinheiro.

Em outros casos, foi a necessidade básica para a subsistência que impulsionou o processo de tomada de decisão profissional: [...] “alguns apenas querem terminar o curso, querem terminar a educação básica e irem pro mercado de trabalho. Eles não querem saber se vão ganhar muito, se vão ganhar pouco” [...] (Professora). Nesses alunos, a autonomia, manifestada pela ação de tornar-se um trabalhador, foi direcionada pela necessidade de subsistência pessoal e familiar.

Conhecer os motivos que movem os estudantes para aquilo que almejam pode indicar para

As variáveis preditoras do desenvolvimento da autonomia e as possíveis consequências da autonomia no desenvolvimento e ajustamento dos jovens. As variáveis de caracterização e contexto dos participantes estão sempre presentes nos estudos, comprovando a importância e influência do contexto no qual o sujeito está inserido na compreensão do fenômeno (BARBOSA; WAGNER, p. 655, 2013).

Essa multiplicidade de variáveis preditoras de autonomia indica para a individualização do fenômeno, já que cada estudante, no diálogo pessoal que estabelece com o contexto familiar, escolar, social e cultural, forja motivações e inquietações próprias para a tomada de decisão do seu vir a ser.

## A identidade

Erikson (1972) situa a adolescência como a etapa primordial na construção da identidade, tomando forma na aquisição das concepções pessoais, composta por valores,

crenças e metas com as quais a pessoa está comprometida. Essa construção implica definir quem a pessoa é (no sentido de sua identidade interior), seus valores e as direções que deseja seguir, com base no repertório advindo da infância, bem como das novas identificações com os companheiros da mesma idade e com figuras líderes fora da família, como os professores, por exemplo.

Assim, a construção identitária deve proporcionar o autoconhecimento, que sinaliza à pessoa o quem sou, como sou, como sinto, o que gosto, o que me caracteriza.

[...] Eu gosto de ler, de estar informada [...] sobre as coisas, eu gosto de tá agitada fazendo as coisas, eu não gosto de tá parada [...] eu sou tímida, mas quando conheço a pessoa me solto. (Esperança)

[...] Sou uma pessoa muito chata, não vou mentir (risos)! Sou perfeccionista nas coisas e não gosto muito de falar de mim. (Perfeccionista)

[...] sou muito alegre, descontraído, gosto de esportes, de atividades físicas, sou muito (pausa)... como vou explicar, sou muito tranquilo, calmo, gosto de fazer minhas coisas, tenho paciência e sou muito esforçado em tudo o que faço. (Alegre).

[...] eu sou meio que (pausa)... ansioso, sou preocupado com o futuro. Às vezes, tenho medo de não ser alguém, não ser o que meus pais esperam, então, às vezes, eu fico ansioso. (Ansioso)

[...] eu gosto de aprender, gosto de sentar aqui na frente na classe! Gosto da área de exatas, me dou bem com cálculos. (Otimista)

[...] sou uma pessoa bastante tímida às vezes; gosto de fazer amigos, mesmo sendo tímido. Também gosto muito da minha família, embora tive problemas quando eu era criança. Hoje moro com meu pai e sou bem feliz. (Autônomo)

Fica demonstrado a partir dessas falas o compromisso e a preocupação dos estudantes consigo mesmos, sinalizando para algumas certezas e para as angústias que permeiam o exercício exploratório quanto àquilo que os caracteriza. Na medida que

conseguem falar de si mesmos, demonstram uma construção de identidade em curso, sempre passível de alteração de rota, mas sinalizadora, no momento, de responsabilidade e preocupação com o futuro (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2003).

Durante as visitas à escola, em conversas informais com os terceiranistas, foi recorrente, segundo os registros do Diário de Bordo, a narrativa deles abordando as “bagunças” e as “trelas”, assim definidas por eles, vividas nos anos escolares. Ao contarem as façanhas, riam de si mesmos, atentando para um comportamento nem sempre “certo” e considerando-se muito distantes daquela outrora imaturidade. Essa postura revela o amadurecimento proporcionado pelos episódios vividos, atrelados à passagem do tempo, indicadores de uma identidade mais consciente de si mesmos e o reconhecimento do que é esperado deles em cada fase da vida.

Desse modo, o microsistema escolar como um contexto de múltiplas interações - alunos-professores, alunos-alunos, alunos-funcionários, alunos-pesquisadora - contribui para a exploração dos valores considerados promotores de identidade. Nesse sentido Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2003, p. 113) afirmam: “cada contexto de desenvolvimento (família, escola, vizinhança, clubes) deve auxiliar a exploração e o compromisso, favorecendo o adolescente a adquirir competências e valores que tenham relevância para sua vida”.

Um desses valores acalentados pelos estudantes terceiranistas identificados neste estudo foi o trabalho. Foi no percurso escolar que alguns distinguiram em si mesmos um rol de habilidades e competências para realizarem uma escolha profissional, como destacou Otimista:

[...] Gosto da área de exatas, me dou bem com cálculos”. Esse reconhecimento o fez escolher o curso de engenharia como a área profissional que deseja cursar.

Autônomo fez outra constatação:

[...] todas as matérias que a gente vê são importantes. Então eu aprendi que a gente leva de tudo um pouco dessa experiência escolar. Leva para vida profissional e para vida toda.

Assim, se consideramos que todos os estudantes entrevistados indicaram ter projetos e planos de estudo ou trabalho após a conclusão do terceiro ano e reconheceram esse fechamento de ciclo escolar como um marco de transição para uma nova etapa de suas vidas, infere-se que o contexto relacional escolar contribuiu para a tomada de decisão profissional. Há neles um reconhecimento de um vir a ser indicador de que: “os

comprometimentos refletem o sentimento de identidade pessoal. É através deles que o indivíduo se conhece e é conhecido pelos outros” (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2003, p. 113).

Esse percurso constitutivo que para os adolescentes das classes médias e altas vai se desenvolvendo paulatinamente no período da moratória, para os jovens da pesquisa apresentou-se ocorrendo concomitantemente com o encerramento do ciclo escolar. Groppo (2017, p. 71) enfatiza “a moratória social torna-se um período da vida em que se permite postergar diversas exigências sociais – tais como trabalho, matrimônio, ter filhos e formar o próprio lar”. Isso, contudo, alerta o autor, não é vivenciado pelos adolescentes das camadas populares, que ingressam no mercado de trabalho para contribuir com o sustento da família ou para suprirem com seus gastos pessoais. A esses não há tempo de espera para a vida adulta começar.

A escola como promotora de condições na promoção da tomada de decisões profissionais

As condições possibilitadas pela escola pública aos estudantes terceiranistas participantes da pesquisa no sentido de promover a tomada de decisões profissionais e facilitar a transição ecológica se deu por vias diversas, como:

- Atividades curriculares desenvolvidas em sala de aula por professores que notoriamente apareceram citados nas falas dos alunos, como preocupados em orientá-los sobre o futuro, aliando em seus conteúdos obrigatórios, textos, reflexões, rodas de conversa, gincanas, atividades de pesquisa e textos motivacionais para tratar do tema do mundo trabalho, construção de carreira, busca de aperfeiçoamento via cursos profissionalizantes, técnicos ou superior;
- Projetos interdisciplinares organizadas pelos professores de forma conjunta, com o objetivo de levar aos estudantes questionamentos acerca do mundo do trabalho;
- Palestras com temáticas envolvendo o universo das profissões;
- Participação em feiras das profissões realizadas por IES e pela Secretaria de Educação, cuja mobilização dos estudantes partia dos professores e equipe gestora da escola. Essas atividades se deram de forma virtual no período da pandemia, que, segundo a diretora, tiveram menor número de alunos participantes;

- A 'Pessoa' dos professores foi, segundo os relatos dos estudantes, um ponto de destaque na busca por ofertar reflexões acerca do futuro. Destacaram o estímulo e o incentivo que receberam para seguirem estudando e alcançarem seus sonhos profissionais, quer fossem via curso superior ou cursos técnicos.

Conclui-se, assim, que os processos proximais vivenciados pelos estudantes terceiranistas ao longo dos anos escolares contribuiu, juntamente com os demais contextos, na sua formação identitária e autônoma para uma tomada de decisão profissional. Bronfenbrenner, na construção da TBDH, não definiu um conceito para a identidade, nem tampouco para autonomia, mas nos presenteou com a construção teórica dos atributos pessoais, que, com seus elementos de força e fraqueza, caracterizam e dão identidade às pessoas em desenvolvimento, conduzindo-as para o reconhecimento de si mesmas e sua construção de identidade e autonomia.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a hora de concluir, encerrar um ciclo e finalmente viver uma transição ecológica! Os alunos terceiranistas participantes desta pesquisa: Alegre, Ansioso, Autônomo, Esperança, Otimista e Perfeccionista, estamparam nos cognomes escolhidos os sentimentos que expressavam as expectativas de estarem encerrando o ciclo formal de educação, o ensino médio. Ao contemplarmos esses sentimentos, é possível inferir acerca da dimensão desse momento para a vida dos estudantes, que os colocou diante da pergunta: o ensino médio termina, e agora?

Compreender quais seriam as respostas a essa questão, especificamente quanto às decisões para as escolhas profissionais, foi o que moveu a construção desta tese, que buscou analisar, sob a ótica da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, as condições de possibilidade ofertadas a estudantes terceiranistas de escola pública para a construção de perspectivas na tomada de decisão profissional. Nesse sentido, a escola ofertou atividades curriculares e projetos interdisciplinares com objetivo de levar aos estudantes reflexões e questionamentos acerca do mundo do trabalho; oficinas sobre profissões, palestras, feiras das profissões virtuais. As relações proximais entre professores e estudantes apareceram na fala destes, como promotoras de apoio, incentivo, motivação e inspiração para a tomada de decisão profissional de seguir estudando ou de abraçar carreira (militar).

Destaca-se que o período histórico vivido durante a pesquisa aconteceu em meio à pandemia do coronavírus 19, condição compreendida como dificultadora a todos os envolvidos: estudantes, escola e pesquisadora. A vida das pessoas foi profundamente alterada, deixando-as isoladas em suas casas, precisando reorganizarem os compromissos de trabalho e estudos.

O foco desta pesquisa foi na pessoa do estudante terceiranista inserido no microsistema escolar, espaço privilegiado no qual se desenvolvem múltiplas relações proximais que podem forjar identificações e perspectivas de futuro. Em decorrência das alterações pandêmicas, os estudantes experimentaram a vivência do ambiente virtual escolar sobreposto no microsistema familiar, juntando então os sistemas micro e meso, produzindo efeitos diversos no campo educacional e, conseqüentemente, afetando as decisões profissionais.

A ausência dos processos proximais face a face foi sentida por estudantes, professores e a gestora da escola, e identificada como um elemento dificultador da aprendizagem, já que foram alterados o calendário letivo e o formato dos projetos e ações voltadas aos terceiranistas, como: peças culturais, projetos das feiras das profissões, atividades lúdicas, oficinas e visitas técnicas.

Os estudantes enfatizaram ainda os problemas gerados pelo formato remoto das aulas, que impôs uma necessidade de ter algum equipamento tecnológico como: computador, celular ou tablet para acompanhar e desenvolver as atividades escolares, além de uma rede de internet. A ausência ou a precariedade de acesso às aulas por não terem as máquinas ou terem apenas um celular que precisava ser dividido entre os irmãos, e com uma banda limitada à rede de internet, tornou, na fala dos estudantes, as aulas difíceis, com baixo rendimento, sentimento de não terem aprendido muita coisa, apesar do reconhecimento do excesso de atividades enviadas pelos professores. Reconheceram-se com frágil preparo para o ENEM, gerando, para alguns, uma baixa crença na possibilidade de ingresso à universidade.

Além dos prejuízos mencionados, os alunos destacaram o sofrimento gerado pelo isolamento social com relação à falta de contato com amigos, colegas e professores, a saudade da convivência na escola, das trocas de experiências, com destaque para as conversas com os professores e as atividades escolares presenciais, como os projetos desenvolvidos, os passeios, as palestras e os conteúdos técnicos estudados.

Esses destaques indicaram que o espaço escolar é para eles um contexto de interações, trocas motivacionais e de apoio, sendo gerador de possibilidades para o autoconhecimento e identificações de habilidades cognitivas e humanas, proporcionando conhecimentos diversos, geradores de um vislumbre sobre si mesmos no pós-período escolar.

No momento da pesquisa, identificou-se também, entre os estudantes, a presença da: insegurança diante da doença viral pandêmica atingir algum familiar, a si mesmos ou aos amigos; a vida familiar tumultuada com muita gente dentro de casa, fazendo-os assumir responsabilidades de cuidado com irmãos e sobrinhos e tarefas domésticas; o desemprego de familiares, dificuldades econômicas e a preocupação pessoal e solitária com o futuro por estarem no último ano de escola.

Com relação à inquietação com o futuro, apesar de ela gerar ansiedade e temor, também provocou nos estudantes, cada um a seu modo, processos de escolhas educacionais e profissionais, vistos em projetos de vida esboçados, como: realizar as

provas do ENEM para tentarem o ingresso no ensino superior; submeterem-se a processos seletivos para trabalharem, assim que concluíssem a escola; preparação física e de estudo para provas nas forças militares; a abertura de um negócio próprio; a inserção no mundo do trabalho via plataforma de vendas online, na qual as duas alunas já estavam atuando no momento da pesquisa. Essas duas estudantes, apesar de almejavam a realização de um curso superior, decidiram postergar o sonho em prol da entrada no mundo do trabalho, utilizando, para isso, as possibilidades ofertadas pelas novas tecnologias muito difundidas durante a pandemia. As empreendedoras, contudo, pouco refletiram sobre a precariedade do formato de trabalho escolhido, o qual gera renda, mas não oferece nenhuma garantia de direitos sociais, a não ser que se formalizem como microempreendedoras e assumam a responsabilidade dos provimentos laborais e sociais. Nesse aspecto, há uma identificação com o microssistema familiar das estudantes, que sem perceberem o reproduziam.

Desse modo, observou-se que o cenário percorrido pelos estudantes desta pesquisa na tomada das decisões no campo das escolhas profissionais é um caminho construído de forma individual, que conta com iniciativas pontuais da escola no formato de ações voltadas para pensarem o mundo do trabalho e do ensino superior. Tiveram o incentivo dos professores, cuja menção foi fortemente reafirmada pelos estudantes; contavam ainda, na sua maioria, com o apoio familiar; além das parcerias entre eles que ocorreram pelas ideias e incentivos, mas também pela concretização de acordos e atuação conjunta, como no exemplo das duas colegas que empreenderam em parceria. Disso conclui-se que a escola configurou um ambiente ecológico de interação para que os estudantes pudessem construir perspectivas profissionais, considerando também o seu repertório familiar e individual.

Esse caminho percorrido pelos estudantes apontou também para a fragilidade de ofertas de ações voltadas para o campo da Orientação Profissional (OP) como projeto educacional, que pudesse subsidiá-los quanto a um ordenamento reflexivo para analisarem, projetarem e planejarem ações concretas para os objetivos profissionais que anseiam. Sem isso, trilharam solitariamente algumas possibilidades, sem identificarem minuciosamente algumas oportunidades e sem construir alternativas com foco no autoconhecimento, nos sonhos e desejos que acalentam na busca pela realização pessoal.

Buscando atender a essa demanda, temos a iniciativa governamental da implantação do Novo Ensino Médio em vigor a partir de 2022. A proposta indica para uma construção de rotas de ensino mais condizentes com as habilidades pessoais dos

estudantes, permitindo-os escolhas de estudo por áreas de interesse, o que os levaria para escolhas profissionais dialogadas com suas individualidades. Contudo, o formato para que ocorram as construções dos projetos de vida pelos estudantes do ensino médio, que devem estar dispostos na grade escolar, deixado a cargo das escolas organizarem, ainda gera incertezas de efetividade, além da ausência de profissionais das áreas de psicologia presentes em escolas públicas, com bagagem para atuarem no campo da OP.

Diante disso, aponta-se para a importância e a necessidade de serem desenvolvidas mais pesquisas com estudantes de escolas públicas quanto ao percurso de suas construções no campo das perspectivas profissionais, principalmente após a implementação do modelo do novo ensino médio. Indicamos também que eles sejam contemplados com um olhar sistêmico, como o da TBDH, a fim de que não se limitem à compreensão do desenvolvimento humano aos condicionantes familiares, sociais, econômicos, afetivos, culturais ou classistas de forma isolada, mas sim que se busquem compreender os múltiplos contextos ecológicos que pautam a construção de uma sociedade.

Este estudo apresenta limitações, como: ter acontecido durante a pandemia, com os impeditivos impostos por ela, como ter visitas à escola suspensas quando alunos ou professores dos terceiranistas testavam positivo para o coronavírus, precisando ser reagendadas, interferindo na periodicidade das visitas e postergando as construções de vínculos entre pesquisadora e estudantes; outra limitação se deu pelo quantitativo reduzido de estudantes frequentando regularmente a escola, já que muitos seguiram acompanhando as aulas de forma remota.

Por fim, esta pesquisa trouxe luz à perspectiva profissional de estudantes de escola pública, que precisa ainda ser ampliada, de maneira se expandir a compreensão do microsistema neste ambiente, visando ampliar a atuação com os estudantes terceiranistas na fase desafiadora de fazerem suas escolhas profissionais. Nesse sentido, este estudo trouxe a TBDH com o conjunto dos seus sistemas: micro, meso, exo e macro, para o estudo da adolescência no contexto escolar, com foco nas escolhas profissionais, característica não encontrada na busca bibliográfica realizada.

Desse modo, almeja-se colaborar no campo das pesquisas envolvendo estudantes de escolas públicas, engrossando as fileiras dos que contribuem e acreditam ser a educação um caminho privilegiado nas possibilidades de construção de perspectivas pessoais e profissionais na vida desses estudantes. Para eles, o tempo para essas respostas se impõe de forma urgente, impedindo-os de viverem o período de moratória social e

obrigando-os a uma tomada de decisão para escolhas profissionais voltadas para as necessidades de subsistência e ajuda familiar.

Aponta-se ainda para a necessidade de incremento no campo das Políticas Públicas para os jovens das classes populares, que, ao concluírem o ensino médio, encontram-se diante do desafio das limitadas ofertas e opções de programas de inserção em cursos de nível técnico, superior, estágios, trabalho e acesso a crédito com finalidade educativa e empreendedora.

## REFERÊNCIAS

- ALBANESE, L. **Um modelo de Orientação Profissional em grupo na escola pública**. IN: Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos. Rosane Shotgues Levenfus (org). Porto Alegre: Artemed, 2016.
- ALVES, C. F.; ZAPPE, J. G.; PATIAS, N. D.; DELLÁGLIO, D. D. **Relações com a escola e expectativas quanto ao futuro em jovens brasileiros**. Nuances estudos sobre educação, v. 26, n. 1, pp. 50-65, jan/abr, Presidente Prudente-SP, 2015.
- BARBOSA, P. V.; WAGNER, A. A autonomia na adolescência: Revisitando conceitos, modelos e variáveis. Revista Estudos de Psicologia, v. 18, n. 4, pp 639-648, out-dez, 2013.
- BARRETO, A. de C. **Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria Bioecológica de Uri Bronfenbrenner**. Psicologia em Revista, v.22, n.2, pp. 275-293, Belo Horizonte, 2016.
- BENETTI, I., C. VIEIRA, M. L.; CREPALDI, M. A.; SCHNEIDER, D. R. **Fundamentos da teoria Bioecológica de Uri Bronfenbrenner**. Rev. Pensando Psicologia, n.16, v.9, JAN-DEZ, 2013, pp 89-99.
- BERLATO, H.; MENDES, L.; ANDRETTA, D. **Perspectivas de carreira de jovens do ensino médio de escolas públicas: transgressão ou reprodução das condições sociais?** Cadernos FGV EBAPE. BR, v. 18, n. 4, pp. 865-876, Rio de Janeiro, Out/Dez, 2020.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artemed, 2011.
- BHERING, E., SARKIS, A., **Modelo Bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área de educação infantil**. Rev. Horizontes, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul/dez, 2009
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituição/constituição.html>. Acesso em novembro de 2020.
- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CAMARANO, A. A., et al. **Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros**. IPEA, 2004. Visualizado em março de 2109: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1038.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1038.pdf).
- CASTILHO, R. M. De. **Juventude e educação: desvendando as representações acerca do projeto de vida e da visão de futuro de jovens estudantes secundaristas das periferias de Goiânia, Lisboa e Madrid**. IN: COLAÇO, V. F. R., GERMANO, I. M. P., MARINHO, L. L. Et al. Juventudes em movimento: experiências, redes e afetos. (JUBRA), Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019.

CASTRO, L. R. de. **Onde estão os (sujeitos) jovens nas teorias da juventude?** IN: COLAÇO, V. F. R., GERMANO, I. M. P., MARINHO, L. L. Et al. *Juventudes em movimento: experiências, redes e afetos*. (JUBRA), Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019.

CARTER, B., MCGOLDRICK, M. & cols. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

CARVALHO, M.; TAVEIRA, M. C. **A implementação de decisões vocacionais: revisão da literatura**. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, n.1, v. 13, pp. 27-35, jan/jul, Porto Alegre, 2012.

CECCONELLO, A.M.; KOLLER, S.H. **Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco**. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 16, 2003.

COSCIONI, V.; NASCIMENTO, D. B. do; ROSA, E. M.; KOLLER, S. H. **Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Biológica do Desenvolvimento Humano: uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa**. *Psicologia USP*, v. 29, n. 3, pp. 363-373, 2018.

COSTA, M. de F. G. da; CAVALCANTE, L. I. C.; COSTA, E. F. **O trabalho dos pais e o desenvolvimento dos filhos no contexto da pandemia de covid-19: um olhar bioecológico**. *Research, Society and Development*, v. 10, n.10, 2021.

COLOMBO, G. PRATI, L.E. **Maturidade para Escolha Profissional, Habilidades Sociais e Inserção no Mercado de Trabalho**. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, n.2, v. 15, JUL-DEZ, pp.201-212, Porto Alegre, 2014.

**Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE)**. Disponível em: <https://sinajuve.ibict.br/blog/tag/conjuve/>, visualizado em novembro de 2020.

**Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm), visualizado em junho de 2020.

**Estatuto da Juventude**. Disponível em: <http://juventude.gov.br/estatuto#.V4ji4korKQg>, visualizado em julho de 2020.

DESSEN, M. A., COSTA JR., Á. L. (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano. Tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. New York Norton, 1968. Tr. Port. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1972.

FILIPOUSKI, A. M.; NUNES, M. D. C. **Juventudes: diálogos e práticas**. Ed. Edelbra, Erechim, 2012.

FIORINI, M.C.; MORÉ, C. L. O. O.; BARDAGI, M. P. **Família e desenvolvimento de carreira de jovens adultos no contexto brasileiro: revisão integrativa.** Rev. Brasileira de Orientação Profissional, v. 18, n.1, pp. 43-55, Porto Alegre, 2017.

FREITAS, A. S. de. **Juventude e educação: entre velhos e novos desafios.** IN: JUBRA: territórios interculturais de juventude. ED. Universitária da UFPE, 2013.

GRINGS, J. A.; KAIESKI, N.; JUNG, C. F. **Gestor educacional: você sabe o que influencia as escolhas profissionais de seus alunos?** Trabalho & Educação, v. 31, n. 1, pp. 155-166, jan-abr, 2022.

GROPPO, L. A. **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis.** Em tese, Florianópolis, v.2, n. 1, pp. 4-33, 2015.

GROPPO, L. A. **Introdução à Sociologia da Juventude.** Paco Editorial. Jundiaí: SP, 2017.

GROPPO, L. A., SILVEIRA, I.B. **Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil.** Ver. Argum., v.12, n.1, p. 7-21, jan/abr. 2020.

HINES, P. M. **O ciclo de vida familiar nas famílias negras pobres.** IN: CARTER, B., MCGOLDRICK, M. & cols. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar.** 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>>. Acesso em: abril de 2019.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/pesquisa/13/5908>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

INEP- **Censo Escolar 2018.** Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>>. Acesso em: janeiro de 2020.

IBGE. <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6686.pdf> visualizado em 05 de julho de 2013.

IPEA. [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29977&Itemid=9](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29977&Itemid=9), visualizado em 17 de julho de 20117.

IPEA. [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&i](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&i) visualizado em 12 de maio de 2021.

JUCÁ, V. J. dos S. **Adolescência, ensino médio e projetos de vida na escola pública.** Ver. Estilos da clínica, v. 25, n. 3, pp. 394-406, 2020.

LARA, I. D.; ARAÚJO, M. C. S.; LINDNER, V.; SANTOS, V. P. L. **O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão**. Rev. Ciência Saúde Unipar, Umuarama, n.9, v. 1, Jan/Abr. p. 57-61, Paraná, 2005.

LEÃO, G. M. P. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. Educação e Pesquisa, v.32, n.1, jan/abr, pp 31-48, São Paulo, 2006.

LEÃO, M. A. B. G; SOUZA, Z. R; CASTRO, M. A. C. D de. **Desenvolvimento Humano e teoria Bioecológica: ensaio sobre “o contador de histórias”**. Revista Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.19, n.2, Maio-Ago, pp. 341-348, São Paulo, 2015.

LEME, V. B. R., PRETTE, Z. A. P. DEL., KOLLER, S. H., PRETTE, A. DEL. **Habilidades sociais e o modelo Bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas, 2015**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015aop001> visualizado em 09 de maio de 2020.

LINHARES, M. B. M., ENUMO, S. R. F. **Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia covid-19 no desenvolvimento infantil**. Revista Estudo Psicologia, v. 37, Campinas, 2021.

LISBOA, C., KOLLER, S. H. **O microssistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas**. In: Ecologia do desenvolvimento humano. Silvia H. Koller (org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MARCONDES, K. H. B., SIGOLO, S. R. R. L., **Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola**. Paidéia, v. 22, n. 51, p. 91-99, 2012.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. **Percepções de estudantes de ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus**. Revista Thema, v.18, Especial, p.136-155, 2020.

MELO-SILVA, L. L.; MUNHOZ, I. M. da S. e L.; LEAL, M. de S. **Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil**. Rev. Orientação Profissional. vol. 20, n.1 p. 3-18. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902019000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902019000100002&lng=pt&nrm=iso)>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **O novo ensino médio**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/novo-ensino-medio> visualizado em fevereiro de 2021.

MONREAL, M. G., GUITART, M. E. **Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Uri Bronfenbrenner**. Contextos Educativos, v. 15, p. 79-92, 2012.

MORAIS, C.A.; BORBA, A.; KOLLER, S.H. **O uso do diário de campo no processo de inserção ecológica**. In: KOLLER, S.H.; MORAIS, N. A.; PALUDO, S. S. (Orgs.). Inserção ecológica: um método de estudo do desenvolvimento humano. São Paulo: Pearson, 2016.

NARVAZ, M. G., KOLLER, S. H. **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. Silvia H. Koller (org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

NARVAZ, M. G., KOLLER, S. H. **O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano**. IN: Ecologia do desenvolvimento humano. Silvia H. Koller (org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NEIVA-SILVA, L., ALVES, P. B., KOLLER, S. H. **A análise da dimensão ecológica “tempo” no desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de rua**. IN: Ecologia do desenvolvimento humano. Silvia H. Koller (org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NETTO, I. M. C., SANTOS, G. J. Dos SANTOS. **Grupo musical como contexto para promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes**. Interface: comunicação, saúde, educação, 2020. Disponível em: <http://doi.org/101590/interface.190367> visualizado em 20 de julho de 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto**. Revista Educação e Pesquisa, v.30, n.2, pp, 211-229, Maio-Ago, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, P. C.; REIS, M. L.; VANDENBERGHE, L.; SOUZA, M. M. de; MEDEIROS, M. **Vulnerabilidade social vivenciada por adolescentes em uma periferia urbana**. Revista Interface, v. 24, pp. 1-18, Abril, Botucatu-SP, 2010.

PAPALIA, D. E., FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12ª Ed. Porto Alegre: Artemed, 2013.

PÉREZ, A. S. M.; NAVARRETE, M. L. V. **Introdução às técnicas qualitativas de pesquisa aplicada em saúde**. Recife: IMIP, 2009.

RIBEIRO, M. A. **Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas**. Rev. Brasileira de Orientação Profissional. v. ½, n. 4, pp. 141-151, São Paulo, 2003.

RIBEIRO, M. A.; et al. **Ser adolescente no século XXI**. Em: LEVENFUS, R. S (Org). Orientação Vocacional e de Carreira em Contextos Clínicos e Educativos. Porto Alegre: Artemed, 2016.

Resolução nº 016/2000. Visualizada em: <http://site.cfp.org.br/legislacao/resolucoes-do-cfp>, em 22/09/2018.

SANCHEZ, F. A. **A família na visão sistêmica**. Em: BAPTISTA, M. N., TEODORO, M. I. M. (Orgs). Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção. Porto Alegre: Artemed, 2012.

SANTANA, L. M.; CHAMON, E. M. Q. de O. **Escolha profissional e representações sociais: um estudo com estudantes de ensino médio de escolas públicas**. Rev. Brasileira de Educação Pública, V. 31, PP. 1-20, JAN/DEZ, 2022.

SANTOS, R. A. Dos. **O contexto escolar à luz da teoria Bioecológica do desenvolvimento humano**. Anais da 22 Semana de Mobilização Científica – SEMOC/2019. Disponível em: <http://ri.uscal.br:8080/jspui/handle/prefix/1285> visualizado em 17 de julho de 2020.

SCHOEN-FERREIRA, T. H., AZNAR-FARIAS, M., SILVARES, E. F. de M. **Adolescência através dos séculos**. Revista Teoria e Pesquisa, v. 26, n.2, abr/jun, 2010.

SCHOEN-FERREIRA, T. H., AZNAR-FARIAS, M., SILVARES, E. F. de M. A **construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório**. Revista Estudos em Psicologia, v. 8, n. 1, pp. 107-115, 2003.

SCORSOLINI-COMIN, F. NEDEL, A. Z. SANTOS, M. A. **Temos nosso próprio tempo: grupo de orientação das escolhas profissionais com alunos do ensino médio**. Rev. Vínculo. V.8, n.1, São Paulo, 2011.

**Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco**. Disponível em : <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=4431>>. Acesso em: 10 de março de 2020.

SOUZA, J. C., HICKMANN, A. A., ASINELLI-LUZ, A., HICKMANN, G. M. A **influência das emoções no aprendizado de escolares**. Rev. Brasileira de estudos pedagógicos, v. 101, n. 258, p. 382-403, maio/jun, 2020.

SOUZA, L. G. S.; MENANDRO, M. C. S.; BERTOLLO, M.; ROLKE, R.K. **Oficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem psicossocial**. Psicologia Ciência e Profissão, n.29, v.2, pp. 416-427, Brasília, 2009.

SPARTA, M. **O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil**. *Rev. bras. orientac. prof* [online]. 2003, v.4, n.1-2 pp. 1-11. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902003000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002&lng=pt&nrm=iso)>.

SPOSITO, M. P. **Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal**. Educação e realidade, v.33, n.2, pp. 83-98, jul/dez, 2008.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Ediciones Morata, S. L. Madrid, 1998.

SUZUKI, E. C.; POLLI, G. M. **Programas de orientação profissional: modelos para desenvolvimento de políticas públicas no Brasil**. Rev. Interinstitucional de psicologia, v.14, n. 1, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a perspectiva qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. **Desigualdades das redes de ensino**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375599> visualizado em novembro de 2020.

VIEIRA, M. de F.; SECO, C. **A educação no contexto da pandemia de covid-19: uma revisão sistemática da literatura.** Revista de Informática na Educação-RBIE, v. 28, p.1013-1031, 2020.

VÉLEZ-AGOSTO, N.; SOTO-CRESPO, J.G.; VIZCARRONDO-OPPENHHEIMER, M.; VEGA-MOLINA, S.; COOL, C.G. **Bronfenbrenner's Bioecological Theory Revision: Moving Culture From the Macro Into the Micro.** Perspectives on Psychological Science, v. 12, n. 5, pp. 900-910, 2017.

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO BIOSOCIODEMOGRÁFICO

### I) DADOS PESSOAIS

Nome (OPCIONAL):

Idade:

Sexo:

Religião/Prática religiosa:

Ocupação/se já trabalha:

Terceiro Ano do Ensino Médio: ( ) Turno Manhã ( ) Turno Tarde

Tem irmãos? ( ) Não

( ) Sim – Quantos? ----- Qual a idade de cada um?-----

O que fazem? Estudam: ( ) sim – Qual série?-----

( ) trabalham – Em quê?-----

Com quem você reside?

( ) Somente com o pai

( ) Somente com o pai e os irmãos

( ) Somente com a mãe

( ) Somente com a mãe e os irmãos

( ) Com os avós

( ) Com um familiar. Qual?-----

Ocupação do pai: -----

Ocupação da mãe: -----

Ocupação dos avós paternos:-----

Ocupação os avós maternos: -----

Qual profissão você mais admira?----- Por quê?-----

Qual profissão você almeja?-----Por quê?-----

Em que seus pais ou responsáveis esperam que você trabalhe?-----

Quem mais o incentiva na busca pela sua realização profissional? -----

O que você está planejando para seu futuro profissional?-----

Você já trabalhou? ( ) Não

( ) Sim. Em quê?-----

Por quanto tempo?-----

Você participa de algum projeto social? ( ) Não

( ) Sim. Qual?-----

## II) DADOS DA VIVÊNCIA PESSOAL COM REALIZAÇÃO À VIDA ESCOLAR:

Nome da escola: -----

Há quanto tempo você estuda nesta escola? -----

-

O que você mais gosta na escola?-----

O que você menos gosta na escola?-----

Cite atividades realizadas na escola que fizeram você pensar sobre seu futuro profissional?-----

-----

----

A escola medeia atividades com ONGs ou outras instituições para inserir vocês alunos? ( ) Não

( ) Sim. Quais atividades?-----

Quais conteúdos estudados você considera que mais lhe ajudarão no desempenho de uma atividade profissional?-----

Qual disciplina você mais gosta de estudar? -----

Por quê?-----

Você e seus colegas conversam sobre o futuro profissional no espaço escolar? ( ) Não

( ) Sim. Quais são os assuntos? -----

Como você vê seu futuro e o de seus colegas quando concluírem o terceiro ano?-----

-----

## APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ESTUDANTES

### **EIXO A: Das características pessoais:**

- 1) Eu gostaria de lhe perguntar informações sobre como você é e o que vem vivenciando nesta etapa da vida:
- 2) Como você se descreve? Quais são suas principais características?
- 3) Como é ser um/uma jovem que está concluindo o ensino médio? Quais sentimentos são mais fortes neste momento?
- 4) Quais os aprendizados do tempo de escola você levará para sua vida?

### **EIXO B: Da construção identitária e autonomia:**

- 1) Quais são seus planos para o próximo ano? Como você se sente para realizá-los?

### **EIXO C: Das perspectivas futuras:**

- 1) Como você se imagina daqui cinco anos?
- 2) Como você vem se preparando e sendo preparado para uma profissão/trabalho?
- 3) Qual o papel e a contribuição da sua família na sua escolha profissional ou de trabalho?
- 4) Qual o papel e a contribuição da sua escola na sua escolha profissional ou de trabalho?
- 5) Alguém ou alguma outra instituição que você frequente contribui na sua escolha profissional ou de trabalho?
- 6) Quais são os sonhos que você pretende realizar quando o período escolar acabar?

### **EIXO D: Da relação com a escola e comunidade escolar:**

- 1) O que você mais gosta na sua escola? Do que sentirá saudade? Do que não sentirá falta?
- 2) Descreva as relações que você construiu com colegas, professores, funcionários e gestores da sua escola:
- 3) Como você vê a contribuição da escola para a escolha de uma profissão e/ou trabalho?
- 4) Como você avalia a sua participação no universo escolar quanto a estudar, fazer as atividades, participar de eventos, engajar-se em ações desenvolvidas?

**APÊNDICE C: ENTREVISTA COM GESTORA / PROFESSORA / FUNCIONÁRIA**

Roteiro para a(o) gestora(o)/diretora(o) da escola

Nome:

Idade:

Área de formação:

Tempo no cargo:

- 1) Fale do Projeto Político-Pedagógico da Escola com relação à formação cidadã para o trabalho/profissão:
- 2) Apresente a realidade cultural vivenciada por esta comunidade escolar:
- 3) Quais atividades envolvendo o aspecto da preparação para o mundo do trabalho é possível desenvolver com os alunos?
- 4) O que a escola (por seus projetos e parcerias) proporciona aos alunos?
- 5) Há alguma parceria entre a escola e a família envolvendo as perspectivas do futuro profissional dos alunos?
- 6) Quais são as perspectivas profissionais que têm seus alunos?
- 7) O que a escola, na pessoa do seu diretor, deseja a seus alunos?

**Roteiro para a(o) professor que atua com os alunos terceiranistas da escola:**

**Nome:**

**Idade:**

**Área de formação:**

**Disciplina que ensina:**

**Tempo no cargo de professor:**

- 1) Como é ser professora(o) de jovens concluintes do ensino médio nesta escola?
- 2) Quais atividades envolvendo o aspecto da preparação para o mundo do trabalho você desenvolve com os alunos?
- 3) Quais são as perspectivas profissionais que têm seus alunos?
- 4) Como professora(o) o que você deseja a seus alunos?

**Roteiro para funcionária(o) que atua na escola:**

**Nome:**

**Idade:**

**Área de formação:**

**Cargo:**

- 1) Descreva seu dia a dia na escola:
- 2) Fale da sua relação diária com os alunos:
- 3) Como você vê os alunos desta escola?
- 4) Como, na sua visão, seu trabalho contribui com a formação dos jovens?
- 5) Na sua visão, quais são as perspectivas profissionais que têm os alunos desta escola?
- 6) Como funcionário, o que você deseja a esses jovens?

## APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que pretende estudar as perspectivas profissionais de estudantes de escola pública da região metropolitana do Recife.

Estamos selecionando adolescentes e funcionários da escola para participar desta pesquisa, sob a coordenação da professora e pesquisadora da Universidade Católica de Pernambuco Dr.<sup>a</sup> Marisa A. Sampaio, juntamente com a aluna Denise Boff, doutoranda pela mesma Universidade.

Para isso, você responderá a um questionário e participará de uma entrevista que será gravada e transcrita. Os alunos participarão de um encontro em grupo. Os temas das atividades serão sobre sua percepção do ambiente escolar na construção da perspectiva profissional.

A sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a escola ou com a pesquisadora.

Os riscos relacionados com a participação são de ordem emocional, considerando que a pesquisa, assim como toda a ação humana, pode provocar nos participantes ansiedade ou outros sentimentos indesejáveis. Caso isso ocorra, será oferecida uma escuta após a entrevista, e caso seja identificada a necessidade de acompanhamento psicológico, e caso aceite, será encaminhado à Clínica de Psicologia da UNICAP.

Os benefícios relacionados com a sua participação na pesquisa estão ligados a um espaço de escuta e autoconhecimento, tornando-se um momento de fortalecimento emocional para que melhor identifique e visualize as possibilidades junto à juventude e à escola, a fim de potencializar seu protagonismo. No que se refere aos benefícios à sociedade, pode ser destacada a importância da inserção de jovens adultos mais conscientes de si no mundo profissional.

Os dados divulgados não possibilitarão o reconhecimento da sua identificação, sendo preservado o anonimato e o sigilo de sua identidade. Serão obedecidas as orientações da Resolução 510 de 2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

### DADOS DO PESQUISADORA PRINCIPAL (ORIENTADORA)

Professora Dr.<sup>a</sup> Marisa A. Sampaio

---

Assinatura

### PESQUISADORA DE CAMPO

Doutoranda Denise Boff

---

Assinatura

Endereço: Universidade Católica de Pernambuco, rua Almeida Cunha, 245, Santo Amaro, bloco G4. Telefone: (81) 21194066

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO G4 – 6º ANDAR, SETOR A – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE:(81) 2119.4376–

ENDEREÇO ELETRÔNICO: [cep\\_unicap@unicap.br](mailto:cep_unicap@unicap.br)/ [pesquisa\\_prac@unicap.br](mailto:pesquisa_prac@unicap.br)

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar

Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

CEP: 70750-521 - Brasília-DF

**Contatos Conep:**

Telefone: (61) 3315-5878

Telefax: (61) 3315-5879

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa

## APÊNDICE E: TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA A INSTITUIÇÃO (TCI)

APÊNDICE D

ESCOLA PROFESSOR JOSÉ BRACILINO VILANOW,  
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
RUA HONORATO FERNANDES DA PAZ, S/Nº  
JANGA - PAULISTA - PE  
E-109032 DEC. 11.407 D.O. 13.05.1986  
CNPJ. 03.817.147/0001-67

## TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA A INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem o objetivo de compreender as perspectivas profissionais de alunos do ensino médio à luz da teoria Bioecológica. Este estudo prevê a participação de jovens de ambos os sexos, estudantes do 3º ano do ensino médio. Para tanto, solicitamos a autorização para a realização da pesquisa nesta instituição.

A coleta dos dados deverá envolver uma roda de conversa, a aplicação de questionário biosociodemográfico e uma entrevista individual aos estudantes; uma entrevista a gestores, professores e funcionários da escola que atuem com os alunos foco da pesquisa. Estas atividades deverão ser agendadas com a gestão da escola e após com os participantes, respeitando-se o horário das aulas, devendo ocorrer em turno inverso das mesmas.

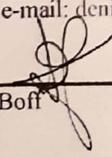
Os jovens e seus pais e/ou responsáveis serão informados e convidados por escrito a participarem da pesquisa, cabendo aos pais a autorização por escrito no caso de filhos menor de idade. Todos serão também informados de que a contribuição na pesquisa será voluntária e poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem prejuízo algum. A qualquer momento a instituição poderá solicitar informações sobre assuntos relacionados ao estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como da instituição envolvida. O material da pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e os dados individuais dos participantes não serão compartilhados com a instituição, familiares ou terceiros.

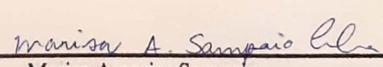
Haverá devolução dos resultados da pesquisa aos participantes e profissionais da instituição. E em havendo necessidade, será disponibilizado atendimento psicológico aos participantes na Clínica de Psicologia da UNICAP.

Por meio desta pesquisa esperamos contribuir com os jovens estudantes acerca de uma maior compreensão das emoções, medos, anseios e desejos presentes quanto a suas expectativas profissionais, vislumbrando uma possibilidade de que identifiquem as possibilidades internas que cada um deve acessar para construir-se como um ser trabalhador. E à escola, na pessoa de seus gestores, professores e profissionais, espera-se contribuir com novas possibilidades teóricas e práticas de intervenções que ampliem e fortaleçam seus estudantes quanto ao mundo do trabalho e seus desafios.

Agradecemos a colaboração da instituição para a realização da pesquisa e nos colocamos à disposição para detalhamentos adicionais. Esta pesquisa é desenvolvida pela doutoranda Denise Boff, com orientação da Profª. Drª. Marisa Amorim Sampaio do curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco.

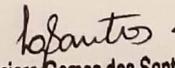
Caso seja necessário contactar as pesquisadoras, poderá ser feito pelo telefone (81) 999983280 ou pelo e-mail: [deniseboff@gmail.com](mailto:deniseboff@gmail.com).

  
Denise Boff

  
Marisa Amorim Sampaio

Diretora da escola: Luciara Gomes dos Santos

Recife, Fevereiro de 2020.

  
Luciara Gomes dos Santos  
Gestora  
Mat. 262563-6