



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VALQUÍRIA APARECIDA DIAS CAPRIOLI

**EXPECTATIVAS SOBRE FUTURO E VALORIZAÇÃO DA
ESCOLA POR ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA**

Londrina
2016



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2016

VALQUÍRIA APARECIDA DIAS CAPRIOLI

**EXPECTATIVAS SOBRE FUTURO E VALORIZAÇÃO DA
ESCOLA POR ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck.

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Caprioli, Valquíria Aparecida Dias .

Expectativas sobre o futuro e valorização da escola por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa / Valquíria Aparecida Dias Caprioli. - Londrina, 2016.
101 f. : il.

Orientador: José Aloyseo Bzuneck.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Perspectiva de tempo futuro - Tese. 2. Valorização da escola - Tese. 3. Adolescentes infratores - Tese. 4. Motivação - Tese. I. Bzuneck, José Aloyseo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

VALQUÍRIA APARECIDA DIAS CAPRIOLI

**EXPECTATIVAS SOBRE FUTURO E VALORIZAÇÃO DA ESCOLA
POR ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Acácia A. Angeli dos Santos
Universidade São Francisco - USF

Prof^a. Dr^a. Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 15 de dezembro de 2016.

Ao meu esposo Hericson, que o tempo todo me apoiou e me incentivou a realizar essa pesquisa e que, com amor, carinho e paciência, ajudou-me a superar os desafios. Esta conquista é nossa.

Às minhas filhas Lorena e Larissa, que com seus abraços, beijinhos, e com toda a inocência própria das crianças, souberam compreender minha ausência e ser paciente. Saibam que cada gesto de vocês me motivou, incentivou e fez-me manter-me firme enquanto eu estudava e escrevia. Vocês foram fundamentais para a mamãe concluir esta pesquisa. Amo mais que tudo.

Aos meus pais, Antônio e Iracema, que me ensinaram que, com honestidade, esforço e dedicação, conseguimos realizar todos os nossos sonhos.

Aos meus gestores Melina Klaus e Mario Jungbeck, por permitirem que eu me ausentasse do trabalho para estar na UEL, pela compreensão, confiança, carinho e incentivo constante.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai cuidadoso e amoroso que creio que sonhou junto comigo a realização deste estudo, esteve presente em todo momento, me fortalecendo e me fazendo crer que eu conseguiria. O homem sonha, Deus quer, a obra acontece.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, pelo professor exemplar que é, pela paciência, zelo, sabedoria, compromisso e por todo conhecimento dividido comigo. Os adjetivos para descrevê-lo não caberiam aqui. Um grande presente em minha vida. O Sr. foi fundamental para o alcance de minha meta de me tornar mestre.

À Prof^a. Dr^a. Sueli Édi Rufini, pelo carinho e pelas contribuições fundamentais para a análise de dados deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Acácia A. Angeli dos Santos e a Prof^a Dr^a Paula Mariza Zedu Alliprandini pelas contribuições valiosas e por terem aceitado participar das bancas de qualificação e defesa.

Ao Prof. José Carlos Dalmas pelas valiosas contribuições.

Aos meus colegas do mestrado, em especial a Poliana e Elaine pela amizade, apoio, incentivo, risos, choros e conhecimentos compartilhados.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina pela competência e compromisso com a educação de qualidade.

Aos meus amigos e familiares pelas orações, incentivo, paciência e por compreenderem minha ausência.

A minha equipe de trabalho da Coordenação do Curso de Serviço Social da Unopar, pelo incentivo diário, carinho e comprometimento, sobretudo, nos momentos em que eu precisei estar ausente.

Ao Coordenador do CREAS, Eliezer Rodrigues, e a toda a equipe de técnicos e auxiliares educativos por permitirem e auxiliarem na coleta de dados.

A todos os adolescentes que participaram do estudo, pela disposição em contribuir com o trabalho.

CAPRIOLI, Valquíria Aparecida Dias. **Expectativas sobre futuro e valorização da escola por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

RESUMO

De acordo com recentes estudos, o estabelecimento de metas futuras por adolescentes pode contribuir para seu engajamento nos estudos e conseqüentemente possibilitar melhor desempenho escolar. O referencial teórico adotado na presente pesquisa é a Perspectiva de Tempo Futuro- PTF em termos de “Eus Possíveis”. O estudo teve por objetivo avaliar a motivação de adolescentes infratores, em função de metas de vida ou de “eus possíveis” e sua relação com valorização da escolaridade. Especificamente, os objetivos do estudo foram: identificar expectativas sobre o futuro de uma amostra de adolescentes em conflito com a lei atendidos no serviço de cumprimento de medidas socioeducativas de meio aberto; identificar a percepção dos mesmos adolescentes quanto ao valor da escolaridade e dos estudos, enquanto meios para alcançar suas metas futuras; e comparar os escores nas medidas de metas futuras e de percepção do valor da escolaridade, em função de sexo. Participaram desta pesquisa 102 adolescentes atendidos pelo CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social). Eles responderam a um questionário em escala do tipo *Likert* contendo 13 questões. As análises revelaram que o modelo com dois fatores foi o que apresentou o melhor ajuste para a amostra, sendo que, após análise fatorial exploratória houve a necessidade de expurgo de quatro questões por não terem carregado no fator do qual diziam respeito e, assim, foram nove os itens mantidos na escala reduzida. As análises de fidedignidade mostraram para o fator 1 (Valorização da Escola) $\alpha=0,57$ e para o fator 2 (Metas de Vida / “Eus Possíveis”) $\alpha=0,63$. A simulação de exclusão de qualquer dos itens retidos não trouxe melhora em nenhum dos dois coeficientes alpha. É possível concluir, com essa ressalva, que as análises forneceram evidências de boas propriedades psicométricas do presente questionário em escala do tipo Likert. Como primeiro resultado, observaram-se altos escores médios em ambas as medidas, sem diferença entre os sexos. Além disso, as análises revelaram correlação nula entre os escores nos dois fatores. Com uma subamostra dos mesmos participantes (n=5) foi realizada entrevista, nas quais se buscou coletar detalhes sobre a sua relação com a escola e com professores, motivos de evasão, sua vontade de estudar e sobre aspirações quanto ao futuro, para captar informações que dificilmente poderiam ser obtidas com as escalas do tipo Likert. Porém, pela análise dos relatos nas entrevistas não se obtiveram informações adicionais relevantes. Quando analisadas as marcações no *continuum* da escala em alguns itens selecionados do questionário, verificou-se que alguns daqueles adolescentes mostravam total desvalorização da escolaridade. Por fim, os resultados foram discutidos à luz do referencial teórico adotado e de pesquisas anteriores e foram dadas sugestões de novas pesquisas bem como levantadas algumas implicações educacionais.

Palavras-chave: Adolescentes infratores. Motivação. Valorização da escola. Perspectiva de tempo futuro. Eus possíveis.

CAPRIOLI, Valquíria Aparecida Dias. **Expectations about future and valuing of school in by adolescents Who attend to educational corrective measures.** 2016. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

ABSTRACT

According to recent studies, future goals setting by teenagers can contribute for their engagement in their studies and, as consequence, will enable them to improve their school performance. The theoretical model adopted in this research is the Future Time Perspective – FTP related to possible selves, and the aim was to evaluate the motivation of juvenile offenders in terms of lifetime goals or possible selves and its relation to the valuing of schooling. The specific aims were the following: (1) to identify the future expectations of a group of young offenders who are under socio-educational measure services in open prison regimes; (2) to identify the perception of these young offenders about the importance of schooling and studying as a means to reach their future goals; and (3) to compare the scores of future goals and perception of the importance of education, separated by gender. A sample of 102 adolescents participated in this study and they are all assisted by the Specialized Reference Center of Social Assistance (CREAS). They answered a *Likert*-type scale questionnaire with 13 questions. Factor analyses revealed that the model with two factors was the best adjusted for the sample. After the exploratory factor analysis four questions were excluded, therefore, only nine questions in a reduced scale were kept. Cronbach's analysis showed $\alpha=0,57$ for factor 1 (valuing of schooling) and $\alpha=0,63$ for factor 2 (lifelong goals / possible selves). When exclusion of any item was simulated no alpha coefficient improved. These analyses provided evidences of good psychometric properties of the *Likert*-type scale questionnaire. As result statistical analyses showed high mean scores in both measures with no significant difference between genders. Moreover, analyses revealed null correlation between the two factors. A small group ($n=5$) from the sample answered to questions in a semi structured interview, aimed at to catch more details about their relationships with schools and teachers, dropout reasons, their willing to study and their expectations about future. Nevertheless, this method did not provide any relevant additional information. When scoring in some items of the scale was considered, as outcome some adolescents showed complete devaluation of schooling. Results were discussed in the light of the theoretical model adopted and of previous researches as well. Finally, suggestions for new researches in the area were proposed and some educational implications were presented.

Keywords: Juvenile offenders. Motivation. Valuing of schooling. Future time perspectives. Possible selves.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura de Metas Hierarquizadas	54
Figura 2 – Distribuição dos adolescentes da amostra total por sexo	59
Figura 3 – Distribuição do responsável com quem residem os adolescentes	60
Figura 4 – Scree plot dos <i>eigenvalues</i>	65
Figura 5 – Gráfico de caixas com escores médios	68
Figura 6 – Histograma das Médias grupais no Fator 1 (Valorização da Escola)	68
Figura 7 – Histograma das Médias grupais no Fator 2 (Metas Futuras / “Eus Possíveis”).....	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ADOLESCÊNCIA EM FOCO – CONCEITOS GERAIS	13
2.1	ADOLESCÊNCIA E RELAÇÃO COM OS PARES	17
2.2	ADOLESCÊNCIA E ESCOLARIDADE.....	20
2.2.1	Fracasso Escolar	28
2.3	ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI.....	30
2.3.1	Adolescente em Conflito com a Lei e a Escolaridade.....	36
3	MOTIVAÇÃO ESCOLAR	42
3.1	A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO	46
3.2	METAS FUTURAS ENQUANTO “EUS POSSÍVEIS”	50
3.2.1	Origens dos “EUS Possíveis”	51
3.2.2	“EUS Possíveis” como Incentivos.....	52
3.2.3	“EUS Possíveis” e Comportamento Infrator.....	56
4	A PRESENTE PESQUISA	58
5	MÉTODO	59
5.1	PARTICIPANTES.....	59
5.2	PROCEDIMENTOS	61
5.3	CENÁRIO	62
5.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	62
5.5	ANÁLISE DA ESTRUTURA INTERNA DOS ITENS DA ESCALA	64
6	RESULTADOS	67
6.1	DADOS QUANTITATIVOS.....	67
6.2	DADOS QUALITATIVOS - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	70
7	DISCUSSÃO	76
7.1	LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO E SUGESTÃO PARA NOVAS PESQUISAS	82
7.2	IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	84

REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	92
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93
APÊNDICE B - INVENTÁRIO SOBRE O FUTURO	95
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA	98
ANEXOS	99
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	100
ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/OU DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE	101

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade vem colhendo os frutos de séculos de desigualdade social provenientes do sistema econômico vigente, o capitalismo. Decorrente deste sistema desigual e que não permite o acesso a bens e serviços por todos, e nem ao mínimo necessário para toda a população, pode-se observar, entre outras questões, o aumento do desemprego, da violência, da criminalidade e sensação de insegurança constante da população. A atual crise econômica faz aumentar o desemprego e acaba por atingir todos os setores da população e todas as camadas sociais.

Não pormenorizamos os demais problemas econômicos e sociais da atualidade, porém tanto o desemprego quanto o aumento da violência trazem à tona uma realidade diferente de algumas décadas atrás e também novos desafios no campo da educação. Uma mudança significativa e que devemos considerar com relação à violência, é o aumento da participação de adolescentes e jovens em delitos. Este fato fomenta um debate que, em sua grande maioria, acontece cercado de mitos e preconceitos, encobrendo os reais fatores do aumento da violência entre jovens, que ora aparecem como autores e ora como vítimas desta realidade.

A questão educacional dos adolescentes que estão, ou estiveram envolvidos com ato infracional é um ponto que intriga. De onde provém esse adolescente, quem são suas famílias, em que contexto cresceu ou se encontra atualmente, se está estudando, como se dão em seus estudos, em seus diversificados contextos familiares, se há incentivo e valorização dos estudos pela família, tudo isso contribuiu para o início desta pesquisa. Outro ponto que consideramos relevante é em que momento se deu a questão do envolvimento em ato infracional, se houve evasão escolar antes ou depois disso e se esta prática ilícita prejudicou o desempenho escolar destes adolescentes. Dentre todos estes questionamentos elencados, destacamos por fim que o problema central desta pesquisa se restringe em conhecer quais são as expectativas sobre futuro e valorização da escola por estes adolescentes após terem vivenciado tal realidade.

A partir da vivência profissional como assistente social junto a este público específico ao longo de seis anos, surgiu o desejo de realizar pesquisa com este segmento da população. Compreende-se a escola enquanto um sistema que deveria realizar a proteção a crianças e adolescentes e promover o desenvolvimento

pleno de suas capacidades, desta forma, conhecer a relação que os adolescentes em conflito com a lei têm com os estudos, se possuem expectativas quanto ao futuro e quais são elas, bem como se relacionam a realização destas metas de vida com o engajamento nos estudos é o que se propõe nesta pesquisa.

No CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) onde os adolescentes cumprem medida socioeducativa de meio aberto e onde realizou-se esta pesquisa, há anos atrás se observava que a grande maioria dos adolescentes autores de ato infracional quando ingressavam no cumprimento de medida socioeducativa de meio aberto não se encontravam mais estudando. Em que momento a educação formal ou a escola deixou de ser interessante para estes adolescentes é uma questão que desejava-se conhecer, e se este fato se deu antes ou depois do envolvimento em com a prática de atos infracionais.

A dificuldade da escola e do corpo de professores em lidar com os alunos tidos como “problemáticos”, que apresentam dificuldades de aprendizagem por indisciplina e falta de interesse é uma outra questão educacional contemporânea. E realmente não desconsidera-se os motivos da escola, porém faz-se necessário o enfrentamento desta questão, buscando alternativas de superação e envolvimento dos alunos nos estudos com vistas a evitar a evasão escolar.

Com a obrigatoriedade de retornarem aos estudos quando estão cumprindo medida, os adolescentes se deparam com os mesmos problemas encontrados anteriormente na escola, como a falta de apoio de seus professores, da família e de uma rede de apoio que o auxilie para que permaneça estudando e avance nas séries escolares.

Compreende-se que a escola deveria ser para seus alunos um espaço de construção de sonhos, de objetivos, metas de vida, e de expectativas de realização pessoal, inclusive deveria ser entendida por estes como instrumento que possibilita conhecimento para o alcance de seus objetivos futuros de vida. As questões que seguem, tornam-se importantes pilares de reflexão acerca do que motiva e move (ou não) os adolescentes em conflito com a lei para os estudos: estes adolescentes possuem metas de vida? Se possuem, relacionam o alcance destas metas aos estudos? Estes adolescentes são orientados para o presente ou para o futuro? Que conteúdos de metas futuras possuem? Vislumbram nos estudos a possibilidade de alcance do que desejam?

Investigando tais questões, e considerando que “uma poderosa fonte de motivação consiste em o aluno ver significado ou importância nas atividades” (BZUNECK, 2010, p. 14), pretende-se conhecer quais são as expectativas futuras dos adolescentes em conflito com a lei em função de metas de vida em termos de “eus possíveis” e sua relação com a valorização dos estudos.

A partir dessa verificação e das relações possíveis que podem ser estabelecidas entre metas futuras, valorização e o engajamento nos estudos, podem-se sugerir estratégias que influenciam na qualidade motivacional dos alunos para estudar. Conhecer as expectativas futuras dos adolescentes, seus objetivos de vida, o que os motiva a estudar e se fazem relação dos estudos com o alcance de metas futuras se torna uma necessidade. Nesta perspectiva o presente trabalho tem como objetivo geral avaliar a motivação de adolescentes infratores, em função de metas de vida ou de “eus possíveis” e sua relação com valorização da escolaridade.

Inicialmente, faz-se necessário, compreender o que é ser adolescente na contemporaneidade. Em linhas gerais será apresentado em que consiste a adolescência, a faixa etária que a compreende, e a perspectiva de diferentes autores quanto às influências sociais e culturais que eles recebem e que podem contribuir para sua formação. Em particular, será discutida a relação com os pares e com escolaridade, seguida de uma exposição sobre o adolescente em conflito com a lei e suas consequências para a escolaridade.

2 ADOLESCÊNCIA EM FOCO – CONCEITOS GERAIS

Para qualquer estudo do período que compreende a adolescência, faz-se necessário mencionar que, do ponto de vista legal no Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a adolescência compreende a faixa etária entre 12 a 18 anos. Observa-se que, em cada país, esta faixa etária poderá ser diferente, porém, em sua maioria definem-se os 18 anos como marco para se alcançar a maioridade.

A definição etária, deve ser considerada como meramente legal, pois o principal aspecto, ou o mais visível, que demarca o início da adolescência é o biológico, com o início da puberdade, que varia entre os indivíduos e para as meninas começa um pouco mais cedo do que para os meninos. Aspectos psicológicos, culturais, sociais, entre outros, contribuem para a maturidade emocional dos adolescentes, tanto que para algumas organizações que se preocupam com o pleno desenvolvimento dessa parcela da população, a faixa etária que determina a adolescência é diferente do que preconiza o ECA no Brasil. Para a Organização Mundial da Saúde, por exemplo, em Relatório Mundial da Saúde de 2005, a adolescência é definida como o período compreendido entre 10 a 19 anos. Já para a Organização das Nações Unidas no Brasil (2015), os limites cronológicos da adolescência situam-se entre 15 e 24 anos, um critério utilizado principalmente para fins estatísticos e políticos.

Desta forma, conclui-se que não há consenso quanto à definição da adolescência simplesmente pela faixa etária. Segundo Medeiros (2015), o crescimento da criança e o início da puberdade, com as mudanças físicas desta fase, representam a dimensão biológica a que todos estão sujeitos e foi este um marcador de tempo referente à adolescência por um período, porém, com o passar dos anos, outros aspectos relacionados a esta fase começaram a ser considerados, como, por exemplo, os aspectos sociais com a sociologia, aspectos psíquicos com a psicologia, do aprendizado com a pedagogia e demais áreas como a antropologia cultural.

Medeiros (2015) acrescentou ainda que investigações na área da antropologia cultural contribuíram com o destaque de aspectos socioculturais dos adolescentes em diferentes locais e contextos. Porém, analisar esta fase do desenvolvimento apenas sob este ângulo, sem considerar o aspecto psicológico e

as mudanças decorrentes desse amadurecimento interno, incorre-se o risco de ter uma visão limitada da adolescência.

Ainda de acordo com Medeiros (2015), e estudiosos das diversas áreas do conhecimento como a medicina, psicologia, sociologia, pedagogia, entre outras, têm buscado ampliar seus conhecimentos a respeito da adolescência. O termo adolescência não é possível de se definir em poucas linhas, pois diferentes aspectos, como os sociais, culturais e individuais devem ser considerados. Incurrer na busca pelo seu significado ou definição simplista é algo de que fogem os estudiosos dessa etapa da vida do ser humano. Os estudos de cada área têm sua relevância e juntos auxiliam para uma melhor compreensão da adolescência. Fragmentá-los ou definir o que seja adolescência a partir do ponto de vista de apenas uma área do conhecimento tornaria empobrecida a reflexão. Aspectos históricos, sociais, escolares, de grupos e socioculturais como um todo contribuem para uma compreensão ampliada do que seja a adolescência e qual influência recebem na atualidade.

Medeiros (2015) sinaliza que há dificuldade em se definir com plena certeza em que momento tem início a adolescência devido aos diferentes aspectos envolvidos. Porém, a dificuldade em definir o momento em que termina a adolescência é ainda maior do que definir seu início, pois para seu término não há marcador físico ou biológico em que se possa basear como temos no início com a puberdade. Ainda segundo essa autora, para se falar de adolescência, devemos levar em consideração o contexto histórico e sociocultural, representações sociais dos grupos, crenças, contextos familiares, entre outros aspectos que influenciam o comportamento dos adolescentes e poderão variar de acordo com a localidade em que reside devido às diversidades culturais.

Por isso, tentar definir os adolescentes como se fosse um grupo homogêneo é um grande equívoco. Há que se considerar todo o seu desenvolvimento, o contexto de sua vida, suas relações, idade, gênero, família, identidade cultural, e trajetórias pessoais. Esta fase da vida deveria ser, sim, um período de exploração para a descoberta de potencialidades e possibilidades para o futuro.

De acordo com Medeiros (2015), o período que marca a adolescência atualmente é entendido como período de crise e de dificuldades, o que nos leva a crer que há sofrimento por parte dos adolescentes ao transitarem pela faixa etária

entendida como tal. O conceito de adolescência caracterizada como um período de crise, ressaltando-se aspectos negativos e até patológicos, vem sendo abusivamente generalizado, segundo a autora. São muito veiculados pelos meios de comunicação fatos trágicos relacionados aos adolescentes, o que reforça a ideia de que seja realmente um período de crise, mas há que se considerar que, mesmo com estas notícias veiculadas na grande mídia, muitos passam pela adolescência sem maiores transtornos.

Ainda conforme apontado por Medeiros (2015), a questão da patologização da adolescência é resultado dessa divulgação, por diferentes meios de comunicação, da intervenção clínica nos problemas psicopatológicos de maior gravidade ou qualquer outro comportamento de risco que rendem notícia, como direção perigosa, violência, depressão, gravidez precoce, consumo de substâncias psicoativas, distúrbios alimentares e tantos outros. Tudo isso, quando veiculado nos meios de comunicação de massa, denota a ideia de que todo adolescente passa, necessariamente, por uma enorme crise neste período, porém, o que é noticiado não representa homogeneamente todos os adolescentes, mas contribui para a generalização de aspectos negativos.

Além disso, em cada período histórico da humanidade, haverá um estilo diferente de adolescentes e, por isso, cabe levar em conta os estudos recentes a respeito do tema, pois os adolescentes de dez a quinze anos atrás tiveram outras vivências, oportunidades e escolhas a fazer, diferente dos adolescentes de hoje. Não podemos comparar os adolescentes de outros períodos históricos, como que viveram o pós-guerra, ou os adolescentes da década de 60, por exemplo, com os adolescentes da atualidade. Os adolescentes deste século não são comparáveis a adolescentes do século passado, pois a realidade é dinâmica e muda constantemente.

Medeiros (2015) demonstrou que as mudanças no cotidiano da vida moderna no Séc. XXI, com o imediatismo das relações, do trabalho, das formas de comunicação, das tecnologias de informação e do virtual, faz com que os adolescentes acompanhem e vivenciem todo este processo. Este século é o século dos nativos digitais, pois nasceram e estão crescendo rodeados de tecnologia, internet, jogos. Passam muito mais tempo sozinhos ou em companhia dos amigos virtuais, em jogos digitais e assistindo televisão, pois estas tecnologias são muito presentes na vida deles, o que é agravado pela ausência dos pais que saem para o

trabalho. A rotina do adolescente de hoje acompanha, na maior parte do tempo, a rotina acelerada dos adultos deste século: são imediatistas, impacientes e sua aprendizagem foi muito mais através da imagem do que em outras épocas. Ainda assim, esses adolescentes têm boa relação com seus pais, professores e mantêm vínculos de amizade.

Tratando-se ainda da influência do período histórico para o desenvolvimento dos adolescentes, faz-se importante mencionar a abordagem geracional que surgiu nos Estados Unidos a partir de 1991. Conforme demonstraram Dutra-Thomé, Costa e Koller (2015), um livro publicado naquele país defendia a ideia de que pessoas nascidas dentro de um determinado período de tempo e que são de faixas etárias próximas possuem semelhantes atitudes e comportamentos. Uma geração foi definida como um conjunto de pessoas nascidas num intervalo de aproximadamente vinte anos, compreendendo, assim, desde o nascimento até a fase adulta. São três as características compartilhadas por uma dada geração: as pessoas nasceram em um determinado momento marcado por evento histórico significativo, compartilham crenças e comportamentos devido a esses eventos históricos e estão cientes das características que os definem, percebendo-se como parte desta determinada geração.

Dessa forma, de acordo ainda com Dutra-Thomé, Costa e Koller (2015), existiu já a Geração da infantaria (1901-1925), Geração Silenciosa (1926-1945) marcadas pelas duas guerras mundiais, Geração *baby-boomer* (1945-1964) e Geração X (1965-1981) marcadas pelo crescimento populacional após a segunda guerra mundial e pela revolução sexual, invenção da pílula anticoncepcional, movimento feminista; e a Geração Y (1982-2003) que tem como marca o crescimento tecnológico com computadores, programas de mensagens instantâneas e a convivência com tudo que é de cunho eletrônico e disponível ao seu clique. A geração Y tem sido caracterizada por aspectos como: busca por atingir cada vez mais elevados níveis de estudos; crianças com inúmeras atividades extraescolares, como música, esportes, e com acesso a outras pessoas por meio eletrônico, e que querem trabalhar para viver e não viver para trabalhar, reconhecem os direitos das crianças o que acaba gerando pais que têm dificuldades de impor limites, entre outras características.

A teoria geracional é mais amplamente utilizada pela área da administração e marketing, mas, conforme bem expuseram Dutra-Thomé, Costa e

Koller (2015), um estudo realizado a respeito da Juventude Brasileira demonstram que os jovens que concluem o ensino médio com dificuldades não ensejam realizar curso superior, cometem delitos ou têm pouco apoio familiar. Assim surge a questão: será que esses jovens não poderiam ser considerados jovens da geração Y? De acordo com os autores, na última década tendeu-se a denominar de geração Y os jovens brancos, que possuem boas condições de vida, ricos e realizadores de feitos significativos. Não é possível considerar a juventude brasileira uniformemente e nem compará-la a aspectos que caracterizam a Geração Y, nos Estados Unidos, pois a realidade brasileira difere daquele país. Como essa teoria não é baseada em dados empíricos, aqueles mesmos autores a criticam, pois, devido a variedade de problemas enfrentados pela juventude brasileira, há a necessidade de descrevê-la com base em dados empíricos e não com abordagens como a geracional que, são pouco, ou nada, sistemáticas.

Assim como pode haver influência do período histórico sobre o comportamento dos adolescentes em geral, a relação que eles estabelecem entre si poderá influenciá-los em suas escolhas, atitudes, comportamentos e escolhas futuras. Por isso, é importante considerar as relações estabelecidas entre os pares, o que será exposto a seguir.

Antes porém destacamos que, para a revisão da literatura sobre os tópicos em foco, recorreu-se a periódicos internacionais, tais como: Review of Educational Research, Psychology in the Schools, Learning and Instruction, International Perspectives on Adolescence, An International Look at Educating Young Adolescents.

A busca de artigos nacionais foi através de bases como o Scielo.br, Avaliação Psicológica, Educação em Revista, Paidéia, Psicologia & Sociedade, Fractal: Revista de Psicologia, tendo sido lançadas palavras-chave como: adolescentes em conflito com a lei, Perspectiva de Tempo Futuro, Motivação do Adolescente, entre outras.

2.1 ADOLESCÊNCIA E RELAÇÃO COM OS PARES

Um aspecto importante a ser considerado quando se trata da adolescência é sua vinculação com os pares. Estar em grupo é característica dos adolescentes independente do período histórico em que estejam inseridos. Para

Coutinho, Souza e Oliveira (2012), nas relações interpessoais verifica-se que um grupo se constitui como tal na medida em que seus componentes compartilham um objetivo comum que causa a identificação entre seus membros e a sustentação dos laços recíprocos. Assim, características individuais, muitas vezes, são submetidas às identificações que se dão naquele grupo, e o que era heterogêneo passa a ser homogêneo.

Faria, Lima e Soares (2015), baseadas na literatura internacional das últimas décadas, apresentaram uma síntese deste aspecto crucial na vida dos adolescentes, que é sua vinculação com os pares. A adolescência marca o período em que ocorre um distanciamento da figura de vinculação com os pais e tem início um processo de busca de vinculação com os pares. Este distanciamento dos pais varia de adolescente para adolescente, dependendo muito das relações estabelecidas anteriormente. Por outro lado, a relação com aqueles que lhe são semelhantes em faixa etária e demais identificações fortalecem-se pela proximidade, apoio, intimidade e reciprocidade, o que, de acordo com as autoras, poderá gerar relações de vinculação que assumirão funções antes cumpridas pelos pais. O desenvolvimento destas novas relações contribuirá para que haja mudanças hierárquicas das figuras de vinculação. Se, antes, o principal apoio da criança era a busca pela figura dos pais quando em situação de dificuldade, na adolescência, gradativamente, deixará de sê-lo, passando este papel a ser assumido pelos pares.

Faria, Lima e Soares (2015) trazem à tona que estas novas relações são como que exercícios de autonomia perante a figura dos pais, sendo que a amizade entre os adolescentes costuma ser marcada por lealdade, proximidade, segurança, e em alguns casos há também um mal-estar vivenciado por eles quando se separam temporariamente daqueles pares que lhes são mais próximos. Assim, nota-se que os adolescentes se sentem mais à vontade para explorar aspectos desta fase de suas vidas na companhia de seus amigos próximos.

Outro apontamento de Faria, Lima e Soares (2015) é de que as investigações a respeito deste tema de vinculação com os pares têm procurado reunir evidências que possibilitem compreender até que ponto as relações entre os adolescentes e seus pares assumem relação de vinculação. E sugerem que o fato do adolescente não ter mais os pais no topo da hierarquia das relações de vinculação, e sim os pares, não é algo que acontece automaticamente. Baseadas nas pesquisas mais recentes sobre o assunto, as autoras sugerem um tempo

mínimo de dois anos para que estas novas relações estabelecidas pelos adolescentes assumam características que a relação de vinculação com os pais garanta.

Ainda de acordo com Faria, Lima e Soares (2015), a aproximação dos adolescentes com seus pares cumprem três funções específicas que são: 1) de reciprocidade relacional, pois esta relação de vinculação com os pares propicia aos adolescentes aprender, ensaiar e experienciar relações de vinculação mútuas e igualitárias, alternando os papéis de figura de vinculação e figura vinculada; 2) de auxílio para a transformação das relações com os pais, proporcionando certo grau de autonomia emocional; 3) permite uma ampliação do investimento emocional em outras figuras de vinculação, o que pode ser útil, pois aumenta as possibilidades de suporte em situações de necessidade.

Outro aspecto importante demonstrado por Faria, Lima e Soares (2015) é o fato de existir uma associação entre a qualidade da vinculação desenvolvida pelo adolescente na infância, com suas principais figuras de vinculação, e a qualidade das relações estabelecidas posteriormente com os pares. Desta forma, quando o adolescente possui um padrão de vinculação segura desde a infância, não encontrará dificuldades em estabelecer relações afetivas com os pares, terá maior integração no grupo, aceitação social e estabelecimento de relações de amizade marcadas pela maturidade e intimidade. Já os adolescentes com baixa ligação afetiva na infância apresentarão dificuldades de comunicação com seus pares e terão expectativas negativas relacionadas a eles, fazendo com que seus pares os considerem hostis e distantes. As relações de vinculação inicial são viabilizadoras do desenvolvimento da regulação emocional. Adolescentes seguros, segundo as autoras, eram considerados por seus próprios pares como mais resilientes, menos ansiosos e agressivos, quando comparados a adolescentes inseguros.

Na extensa revisão da literatura realizada por Massey, Gebhardt e Garnefski (2008), ficou demonstrado que, durante a adolescência, a influência dos pares aumenta na medida em que os indivíduos ganham independência dos pais e gastam tempo considerável na companhia de amigos. Assim, tanto a escola como os companheiros podem ter mais influência que a família quando se trata da formação de metas de vida. Em particular, adolescentes que passam a maior parte do tempo com seus amigos têm maior probabilidade de adotar metas hedonísticas ou metas anticonvencionais, que incluem desvios de conduta. Por outro lado, no

caso de meninas (mas não dos rapazes), o apoio de colegas era fator de predição de boas oportunidades de metas, que estavam relacionadas com aspirações educacionais.

A respeito ainda desta influência dos pares sobre os adolescentes no ambiente escolar, Wentzel, Barry e Caldwell (2004) demonstraram que o apoio, as expectativas e comportamento pró-social dos pares estiveram associados a metas pró-sociais na escola. As autoras acompanharam, em estudo longitudinal, adolescentes de sexta a oitava série, que foram avaliados quanto ao desempenho escolar, comportamentos pró-sociais, esforço por aprender, e esforço por comportamentos pró-sociais. Esse estudo revelou que os alunos que, no início, apresentavam baixos níveis de comportamento pró-social melhoravam esse comportamento quando tinham contato com colegas de comportamento pró-social. E, pelo contrário, alunos com comportamentos pró-sociais no início acusavam decréscimo nesse comportamento quando eram expostos a colegas com baixos níveis de comportamento pró-social. Logo, aí se confirmou que as amizades têm papel importante no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

Em síntese, esses dados sugerem que a percepção que os adolescentes têm de que seus pares estejam envolvidos em comportamentos de risco, e também passam mais tempo com tais pares, apareceu associada com a maior experimentação de comportamentos antissociais. Entretanto, educação escolar, apoio, expectativas e comportamentos de colegas podem igualmente fomentar aspirações mais elevadas quanto a estudos, profissão e comportamento pró-social.

2.2 ADOLESCÊNCIA E ESCOLARIDADE

A questão da relação dos adolescentes com escolaridade, no contexto brasileiro, tem sido objeto de investigações nos últimos anos. De acordo com a revisão de estudos brasileiros realizado por Boruchovitch, Bzuneck e Saldanha (2009) diversos autores tinham-se dedicado a pesquisar basicamente o desempenho escolar e fatores associados, como: tipo de família, relacionamento com professores, tipos de contexto escolar, motivação, e componentes cognitivos e afetivos das aprendizagens. Além disso, foram relatados estudos sobre fracasso escolar, repetência, evasão, o fenômeno de meninos de rua, violência, delinquência e uso de drogas. Ainda conforme Boruchovitch, Bzuneck e Saldanha (2009), os

participantes dessas pesquisas realizadas com esses enfoques, variaram de 4 a 1594 com faixa etária de 6 a 18 anos. A título de exemplo, alguns desses tópicos merecem destaque.

A respeito da motivação, por exemplo, Boruchovitch, Bzuneck e Saldanha (2009) relataram que a perspectiva de tempo futuro, metas de realização, atribuições causais para sucesso e fracasso escolar, entre outros aspectos, têm tido destaque nas pesquisas brasileiras.

Algumas pesquisas relacionadas à motivação possibilitaram constatar que os estudantes apresentam orientações motivacionais e atribuições de causalidade relacionadas com aprendizagem de qualidade. Porém, outros estudos revelaram comprometimento da motivação entre os adolescentes, sendo que, no final do ensino fundamental, o que os mobiliza parecem ser motivos mais extrínsecos que intrínsecos. Em se tratando de alunos com experiência anterior de fracasso escolar, a questão da progressão continuada com a não retenção do aluno tem sido considerada fator de diminuição do interesse e da responsabilidade dos alunos por sua aprendizagem, pois, o sistema faz com que prossigam para o próximo ano escolar sem as condições necessárias.

Além disso, pesquisas têm evidenciado que os professores se relacionam de forma diferente com alunos com e sem histórico anterior de fracasso escolar, utilizando muito mais reforçadores para alunos sem fracasso escolar e métodos coercitivos para os que já vivenciaram tal experiência. Outro preocupante aspecto referente aos professores, era que tendem a atribuir baixas notas e encaminhar para práticas remediativas crianças do sexo masculino, negras e de baixa renda, o que sugere a utilização de práticas diferenciadas de acordo com o perfil do aluno e que podem ser compreendidas como discriminatórias.

Um dado particular nas pesquisas revisadas por Boruchovitch, Bzuneck e Saldanha (2009) dizia respeito às funções cognitivas de adolescentes usuários ou não de maconha, sendo que os não usuários apresentavam melhor resultado na avaliação de suas funções cognitivas quando comparados aos usuários. Sobre fatores afetivos, cognitivos e sociais pesquisadores têm confirmado a influência das variáveis não cognitivas no desempenho escolar. Assim, essas variáveis despontam como fatores de risco ou proteção à aprendizagem.

A respeito deste último aspecto, observa-se que o espaço escolar pode produzir ou reproduzir o que Ferraro (2004) denominou de “exclusão da escola e

exclusão *na* escola”. Esse autor utilizou-se dessa expressão para tratar a exclusão *da* escola como aquela em que a escola realiza tal ação de excluir o aluno do seu contexto, e a exclusão *na* escola, enquanto aquela que ocorre no âmbito escolar, dentro de seu espaço.

Observa-se na pesquisa realizada por Ferraro (2004) que, entre outras questões, a respeito da não frequência na escola, há um aumento do número de adolescentes que deixam de frequentar a escola a partir dos onze anos, chegando a até 42,8%. Segundo o autor, é somente entre oito e doze anos que a não-frequência na escola se mantém com taxas inferiores a 10%, o que leva a crer que a universalização do acesso à escola ainda não foi atingida totalmente, e também a idade em que os adolescentes deixam de estudar apontada no estudo, coincide com a idade de início da puberdade e adolescência, por volta dos onze e doze anos.

Ainda de acordo com Ferraro (2004), adolescentes de 14 anos que deveriam estar cursando a oitava série do ensino fundamental, encontram-se dispersos por todas as séries do ensino fundamental e início do ensino médio, o mesmo acontecendo com as idades seguintes. Diante desse fato, o autor traz à tona a questão de que o fato de se ter políticas de simples inclusão ou universalização do acesso à escola pode vir acompanhada do agravamento das taxas de exclusão praticadas dentro da escola, nas formas de reprovação e repetência.

Um problema recorrente e que tem sido discutido em relação aos adolescentes em todo o mundo é a evasão escolar. Fan e Wolters (2014), por exemplo, resumiram estudos internacionais sobre situações relacionadas à evasão escolar por adolescentes, mencionando como fatores explicativos desse fato: a)baixo rendimento escolar anterior; (b) mau comportamento na escola; (c)fraco engajamento nas atividades de aprendizagem; (d) têm origem em famílias com baixo nível socioeconômico ou com a presença de apenas um dos genitores; (e) o relacionamento com os pais é marcado por baixos níveis de apoio; (f) estudam em escolas de baixa qualidade; (g) têm pouco apoio por parte dos professores; e por último (h) recebem influência negativa de seus pares.

Para o contexto brasileiro, vale mencionar o estudo realizado por Haddad, Franco e Silva (2011) a respeito de uma iniciativa do estado do Paraná, que é o programa FICA, uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação, representantes municipais, conselhos tutelares, Ministério Público, pais, alunos e comunidade para combater a evasão escolar nas escolas estaduais. Um dos

instrumentos do programa é a Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (Fica), utilizada para controlar a frequência dos alunos menores de dezoito anos do ensino fundamental e médio. O principal agente do programa é o professor, que começa a agir quando constata a ausência do aluno por cinco dias consecutivos ou sete dias alternados, no período de um mês.

Segundo Haddad, Franco e Silva (2011), não se trata de culpabilizar um ou outro envolvido na problemática, porém, no Brasil passou-se a atribuir a culpa pelo fracasso escolar à escola, ao próprio aluno ou à sua família, aos professores, ao sistema e às políticas públicas. De acordo com esses mesmos autores, atualmente a tendência tem sido culpabilizar o professor e a escola pelo fracasso escolar do aluno, sem levar em consideração demais fatores como as condições de trabalho desses profissionais. Os mesmos autores buscaram analisar dados de evasão escolar registrados pelo Programa FICA no estado do Paraná no ano de 2009. Destaca-se deste estudo que dos 27.712 casos de alunos do ensino fundamental que abandonaram a escola e que foram registrados pelo programa, 264 casos ocorreram entre a 1ª e a 4ª série, 8.228 casos de 5ª série, 7.696 casos de 6ª série, 6.427 casos de 7ª série, 5.097 casos de 8ª série. Logo, houve maior número de evasão escolar nas séries que coincidem com o início da puberdade e adolescência, nas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, que correspondem à faixa etária de 11 a 14 anos.

Entre os motivos da evasão registrados pelo programa, de acordo com os autores, a defasagem idade/série, no ano de 2009, foi o principal fator da evasão escolar no estado do Paraná. O segundo motivo de evasão mais apontado pelas escolas foi descrito como desconhecido, e os demais motivos mais apontados pelas escolas estaduais foram a indisciplina, desinteresse do aluno, mudança de residência, repetência, negligência familiar, consumo de álcool e demais substâncias entorpecentes, trabalho infantil, problemas de saúde, gravidez precoce, dificuldades de acesso à escola, violência no entorno da escola, abuso ou exploração sexual e o envolvimento com a prática de atos infracionais.

Para o enfrentamento das questões de evasão escolar nos dias atuais, o Ministério da Educação (BRASIL, 2016) lançou, no dia seis de maio deste ano de 2016, o Programa de Acolhimento, Permanência e Êxito (Pape): de Volta para Escola, com o objetivo de levar de volta para as salas de aula 1,6 milhão de crianças e jovens entre 4 a 17 anos, faixa etária em que a matrícula é obrigatória no Brasil. O

programa é uma parceria dos ministérios da Educação, Saúde e Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Segundo dados do Ministério, mais de 1,6 milhão de alunos que frequentavam a escola em 2014 não se matricularam em 2015 por razões que incluem trabalho infantil, mudança de endereço e questões de saúde. Pretende-se, portanto, que com uma ação intersetorial integrando educação, saúde e assistência social, que estes estudantes voltem a estudar e concluam a educação básica. Segundo o ministério, de 2001 a 2014 houve uma redução no índice de abandono escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que o percentual de crianças que abandonaram a escola passou de 8,2% em 2001 para 1,1% em 2014. Nos anos finais, caiu de 11,4% para 3,5%. No ensino médio, foi reduzido de 15% para 7,6%, no mesmo período. Apesar destes avanços ainda uma taxa muito alta de abandono (BRASIL, 2016).

Em outra pesquisa, que tratou da relação de adolescentes com a escola, realizada por Coutinho, Souza e Oliveira (2012) em uma escola do Estado do Rio de Janeiro, o objetivo era investigar e intervir sobre esta relação do adolescente com a escola hoje. Para esses autores, entre outros aspectos, a adolescência é um período de passagem da família ao social, implicando o afastamento dos pais na infância para o encontro com outras pessoas da cultura, com novas figuras de identificação e com novos ideais, a partir da adolescência.

Por evidenciar-se na escola o quanto é importante e determinante para os adolescentes estar em grupo, Coutinho, Souza e Oliveira (2012) conduziram uma investigação com a realização de oficinas, em oito encontros, com 25 adolescentes tendo como referencial a interface entre a psicanálise e a educação, com foco na sociabilidade entre os adolescentes na instituição escolar. Ressalta-se aqui que o grupo escolhido para a realização do trabalho era composto por adolescentes repetentes, com problemas na adaptação escolar, ou seja, com dificuldades de aprender, formando uma classe especial organizada para eles. Segundo os autores, a criação de uma turma especial com alunos repetentes e que apresentam problema na escola, ao invés de incluir os alunos na adaptação escolar, acaba por reforçar a exclusão e o apego daquelas pessoas à situação em que são postos.

Apesar de Coutinho, Souza e Oliveira (2012) terem adotado uma interpretação psicanalítica em vez de levantar dados, nas oito sessões, o que nelas se observava era muito barulho e falas depreciativas entre os adolescentes, com zoadeira, brincadeira coletiva e dificuldade de sustentar uma fala individual. Apesar

disso, alguns alunos conseguiram expor um pouco sobre suas famílias, seus sonhos e problemas que tiveram na escola, porém, sem muitos detalhes. Já nas atividades realizadas em grupo a ausência de diálogo e a falta de cooperação entre os alunos foi uma marca, predominando o barulho coletivo, mas assim mesmo os autores buscaram confrontar os adolescentes com suas próprias falas, atos e produções surgidas nas sessões.

Em relação às duas professoras responsáveis pela turma, Coutinho, Souza e Oliveira (2012) observaram diferenças no trabalho que cada uma desenvolvia com seus alunos. Uma delas respondia negativamente à indisciplina dos alunos, com a exigência de mudança de postura por parte deles. Ela revelava-se pessimista, com a verbalização de que os alunos não querem nada e que não serão nada na vida. Já a outra professora, relatou ter notado mudança na atitude dos alunos, apesar de ter tido dificuldade com o comportamento deles no início do ano. Mencionou ter sido surpreendida com atos de carinho para com ela, zelo e empenho deles em manter o ambiente e material da turma organizado. A postura desta última professora, na percepção dos autores, pareceu mais flexível e criativa nas atividades propostas aos alunos, integrando-se mais ao projeto proposto pelos autores e até mesmo aproveitando do produto do projeto para a realização de trabalhos diferentes com a turma.

Como o grupo-alvo da pesquisa realizada por Coutinho, Souza e Oliveira (2012), era de alunos-problema dentro da escola, os autores trabalharam o conceito de resistência, para criticar as teorias de reprodução em educação que veem unilateralmente a relação entre a instituição escolar, seus representantes e alunos no processo de aprendizagem. Neste sentido, a indisciplina foi apontada pelos autores como algo que depõe contra a educação, na medida em que ela denuncia o fracasso da educação, mas também pode ser visualizada como a seu favor, pois aponta as possibilidades do aprender, preservando o sujeito e sua singularidade. Ou seja, para os autores é necessário aos educadores pensar sobre o significado da indisciplina, sem cair numa oposição que reforçaria a alienação, mas também sem se furtar ao enfrentamento do problema.

A indisciplina é uma queixa muito comum quando se trata de adolescentes, sendo que a sala de aula é considerada muitas vezes como um verdadeiro campo de guerra entre eles e seus professores. A este respeito, Lima, Prado e Souza (2014) relataram sua experiência como psicólogas clínicas no

atendimento no serviço de Orientação à Queixa Escolar com adolescentes do ensino fundamental II, que passavam por dificuldades no processo escolar. O relato das autoras consiste de reflexões sobre a adolescência, que foi conceituada como uma fase da vida que os indivíduos constroem mais em função das condições sociais vigentes. Com o propósito de preparar os jovens para o futuro, a sociedade criou escolas, destinadas à qualificação para o trabalho. Mas, justamente por esse motivo, aí começaram a ser apontados problemas como de rebeldia, instabilidade, vivência de conflitos, incluindo o conflito de gerações e, em particular, o fenômeno da moratória. Para as autoras, porém, a moratória – uma forma de adiar a formação da identidade profissional - é menos comum entre os adolescentes das camadas menos favorecidas, pois inserem-se no mercado informal de trabalho precocemente, pelo fato de assumirem responsabilidades dentro do próprio lar, como cuidar dos irmãos menores ou da casa, na ausência do adulto responsável.

Ao focalizarem mais especificamente o ambiente escolar dos adolescentes atendidos por elas, Lima, Prado e Souza (2014) ressaltaram que as dificuldades de aprendizagem se devem, em primeiro lugar, a certas políticas públicas para a educação, como o programa da Progressão Continuada, que em pouco (ou nada) auxiliam para o sucesso escolar dos alunos. Isso explicaria porque muitos deles, no final do Ensino Fundamental II, leem mal, não sabem produzir textos e têm dificuldade de aprender conteúdos novos. As autoras, porém, também reconheceram que o atraso em conhecimentos e habilidades de alunos no ensino fundamental II tem raízes em fracassos nos anos anteriores da escolaridade.

Além disso, têm sido relatados casos de alunos desmotivados, desatentos nas aulas e relapsos no cumprimento de tarefas. Em particular quanto ao cumprimento das tarefas escolares, Lima, Prado e Souza (2014) apontaram duas possíveis reações dos adolescentes: de submissão e de rebeldia. Revelam submissão àqueles que tentam de qualquer maneira esconder suas dificuldades, mantendo cadernos semelhantes na aparência aos de alunos alfabetizados, quando não sabem nem ao menos escrever, isso com o objetivo de ocultar o seu não saber. E os caracterizados como rebeldes são os que se apresentam valentes, que agridem verbalmente colegas e professores, tudo isso com o intuito de adquirir o respeito e salvar sua dignidade perante os colegas, que acreditam ser ele uma pessoa perigosa.

Por último, Lima, Prado e Souza (2014) sugeriram que a escola deve criar condições para que adolescentes de classes desfavorecidas construam um projeto de vida que seja melhor do que o atual. A justificativa é o reconhecimento de que a escola é um meio indispensável para que, no futuro, eles cheguem a uma realização profissional.

Em relação às experiências no contexto escolar, identificar qual o significado atribuído pelos adolescentes aos estudos quando próximo do término do ensino regular na educação básica foi o objetivo da pesquisa realizada por Pereira e Lopes (2016) em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Com um universo de 861 alunos de escolas públicas e particulares, dos quais 44% eram meninos e 56% meninas, destaca-se a seguir alguns dos percentuais de respostas sobre os motivos pelos quais os estudantes vão à escola no último ano do Ensino Médio.

Pereira e Lopes (2016) demonstraram que 90,9% desses jovens entrevistados relataram que vão à escola porque gostam de aprender; 97,3% mencionaram que acham importante ir à escola para conseguirem um trabalho futuramente e 93,8% deles disseram que vão à escola, pois desejam entrar na faculdade e cursar ensino superior. Questionados se vão à escola para encontrar seu/sua namorado/a 92,8% disseram que não. 88,8% deles relataram que vão à escola para ter melhores condições de vida de que seus pais/responsáveis e a respeito do relacionamento com os professores 44,2% mencionaram que vão à escola porque gostam dos professores. As autoras observaram que, apesar das dificuldades que possam surgir ao longo do caminho, os jovens consideram a escola um suporte para enfrentar desafios e depositam nela expectativas, sonhos e esperanças para a execução de seus projetos de vida.

Apesar de Pereira e Lopes (2016) demonstrarem o importante significado atribuído aos estudos pelos adolescentes, observa-se que os índices de evasão e fracasso escolar são ainda uma problemática a se enfrentar no contexto brasileiro. Dentro do aspecto da escolaridade relacionada com adolescência, faz-se necessário abordar brevemente esse problema que é recorrente em nosso país, a produção e reprodução do fracasso escolar.

2.2.1 Fracasso Escolar

A respeito da produção do fracasso escolar, há quase duas décadas Patto (1999) trouxe uma contribuição significativa para a compreensão deste fenômeno tão presente na escola até os dias atuais. Com o intuito de compreender a estruturação do discurso educacional oficial, a autora analisou as publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo Ministério da Educação e Cultura no período de 1944 a 1984. Por ser uma publicação oficial do MEC, trazia a expressão do pensamento oficial das autoridades políticas sobre assuntos relacionados à educação escolar no país, dentre eles as ideias sobre as causas da reprovação e da evasão escolar. Surpreendentemente, de acordo com a autora, no período estudado, dos 23 artigos analisados que tratavam mais diretamente da questão da repetência e evasão na escola, apenas nove envolviam algum tipo de pesquisa.

Quanto às causas do fracasso escolar, Patto (1999) demonstrou que a teoria da Carência Cultural na década de 70 foi muito bem aceita como explicação do fracasso escolar das crianças de classe subalterna, pois confirmava a identidade da pobreza incapaz brasileira. A autora pôs em destaque dois fenômenos. Primeiro, a permanência, nos últimos cinquenta anos, de altos índices de evasão e repetência na escola pública e, segundo, a recorrência de descrições de aspectos do sistema escolar, com recomendações que visavam alterar o quadro descrito. De acordo com a autora, inúmeros indicadores deixam a sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro continuam praticamente intocados. Com a análise das publicações da revista, a autora apontou ainda que as maneiras dominantes de pensar a educação das classes populares, das quais participaram, de uma forma ou de outra, pesquisadores, educadores e administradores, giraram em torno da crença da inferioridade intelectual do povo, o que seguramente contribuiu para a ineficiência crônica da escola ao longo dos anos.

A problemática do fracasso escolar no Brasil foi também analisada por Libório (2009) para quem a existência de mitos e preconceitos no cotidiano escolar dificultam ainda mais a permanência na escola das crianças vindas das classes menos favorecidas economicamente. Essa autora ressaltou ainda o prejuízo que o fracasso escolar acarreta na autoimagem dessas crianças, como uma de suas mais perversas consequências.

De acordo com Libório (2009), diferentes formas de abordar a questão do fracasso escolar pelos estudiosos do tema foram sendo adotadas ao longo da história, das quais se destaca a já mencionada teoria da Carência Cultural que passou a fazer parte das pesquisas e discursos educacionais a partir da década de 70, e que, em sua essência, pregava que a dificuldade das crianças de classe popular em terem um bom rendimento na escola se devia a "déficits" individuais. Ainda segundo a autora, a ênfase em fatores extraescolares para justificar o fracasso escolar dos alunos, nesse período, aparecia nas respostas sobre causas do fracasso escolar, como a falta de participação dos pais em reuniões nas escolas, pouco hábito de leitura em casa e falta de interesse dos pais em auxiliar nas tarefas escolares. A única atribuição intraescolar notada pela autora nos estudos revisados consistia na necessidade que a escola tinha de adaptar-se para atender aos alunos das classes despreparadas para frequentar a escola.

Segundo Libório (2009), apesar de no final da década de 70, terem-se iniciado pesquisas que buscavam outro tipo de justificativa para o fracasso escolar, desta vez no âmbito da própria escola e no sistema de ensino, pouca coisa mudou desde então. Uma preocupação apontada pela autora é que se faz necessária ainda a realização de mais pesquisas que tragam à tona as repercussões do fracasso escolar na vida do estudante. Essa mesma autora ressaltou e concluiu que, quando dentro da escola os profissionais não acreditam na potencialidade de seus alunos e atribuem à criança ou à sua família de baixa renda a responsabilidade pelas suas dificuldades, as crianças viverão num ambiente hostil e impossibilitadas da formação de uma autoestima positiva.

Ainda quanto ao fracasso escolar Nunes et al. (2014) investigaram as relações entre reprovação escolar, percepções quanto à escola e expectativas de futuro entre jovens. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 610 jovens com idades entre 14 a 24 anos, de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas da cidade de Belém do Pará. Para tal foi utilizado um questionário com questões de múltipla escolha. Os resultados revelaram que quase 50% dos alunos já sofreram reprovação escolar, embora apresentem boa percepção quanto à escola. Foram observadas correlações entre reprovação escolar e baixas expectativas de futuro acadêmico e entre boas percepções quanto à escola e melhores perspectivas acadêmicas.

Em relação às experiências no contexto escolar, Nunes et al. (2014) indicaram que 46,9% dos jovens já haviam tido reprovação escolar e 3,9% já haviam sido expulsos da escola. A expectativa de concluir o ensino médio ou entrar na universidade apareceu mais associada ao sexo feminino. A perspectiva de um futuro melhor mostrou-se relacionada com a percepção dos alunos sobre a escola, onde passam a construir projetos, planos e maiores expectativas escolares. Por outro lado, os alunos que se encontravam desmotivados colocavam a culpa por tal desmotivação na escola e na educação, apresentando pouca aspiração escolar e perspectiva de carreira de menos prestígio social. Os resultados desta pesquisa foram significativos também no sentido de indicar que a experiência de reprovação pode ser um fator de risco, na medida em que diminui as expectativas de futuro acadêmico.

2.3 ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Um aspecto notável em uma parcela de adolescentes na sociedade hoje é o envolvimento em práticas ilícitas, com o cometimento de atos infracionais, que são assim denominados para diferenciar do crime e contravenção penal, que é a forma de tratamento ao adulto com a mesma conduta.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que foi um marco legal em diferentes âmbitos da sociedade, tivemos a consolidação dos direitos da criança e do adolescente descritos no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Foi a primeira das legislações voltadas para o segmento da criança e do adolescente que os descreve com esta denominação em sua redação, sem a utilização de termos que na atualidade seriam considerados pejorativos, como por exemplo os termos “menor”, “delinquente”, mas que estavam presentes nas leis anteriores. A partir do ECA a criança e o adolescente passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, independente de classe social, etnia, religião ou qualquer outra denominação.

Considerando-se as inúmeras situações de vulnerabilidade e risco a que podem estar expostos os adolescentes, destacamos o envolvimento de parte deles com a prática de atos infracionais. Existem estudos que apontam fatores de risco associados aos comportamentos violentos. De acordo com Gallo e Williams (2008), fatores de risco dizem respeito à alta probabilidade de ocorrência de resultados

negativos ou comportamentos que podem comprometer o adolescente em sua saúde, desempenho social ou bem-estar, e os fatores de proteção são aqueles que possibilitam uma resposta diferenciada dos adolescentes frente a riscos que poderiam lhe predispor a condutas indesejáveis.

No campo do ato infracional cometido por adolescentes o ECA, em seus artigos 103 a 109, considera autores de atos infracionais os adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos que possuem uma conduta considerada crime ou contravenção penal, conforme a lei, fazendo da comprovação da autoria e da materialidade da infração a condição para que o adolescente seja responsabilizado.

Esta lei instituiu direitos aos adolescentes que cometem delitos, sendo que a apreensão somente pode ser feita pela polícia se houver flagrante, ou seja, se o adolescente for surpreendido no ato do delito ou através de mandato de busca e apreensão. Também foi instituído o procedimento contraditório, com um prazo de 45 dias para que sejam feitas averiguações e diligências para provar a autoria do delito. Até então o adolescente não tinha direito a defesa legal, mesmo que isso pareça absurdo, e para acompanhá-los neste processo o ECA introduziu a figura do advogado, com todos os direitos daí decorrentes.

De acordo com o ECA (BRASIL, 1990), aos adolescentes que cometem algum delito, a penalidade é aplicada por meio de medidas socioeducativas, tendo como objetivos principais a reintegração social e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. No aspecto da reintegração social um dos objetivos é possibilitar aos adolescentes o retorno aos estudos, visto que, em sua maioria, quando infracionam já não se encontram mais estudando.

Ainda de acordo com o ECA (BRASIL, 1990), artigo 112, as medidas socioeducativas aplicáveis aos adolescentes em ordem crescente de severidade são: advertência, que é uma admoestação verbal realizada pela autoridade judiciária; obrigação de reparar o dano, que consiste na restituição do bem ou o ressarcimento do prejuízo da vítima; prestação de serviços à comunidade, onde os adolescentes realizam atividades gratuitas de interesse geral e cunho educativo, por período que não ultrapasse seis meses; liberdade assistida, que é um acompanhamento psicossocial por equipe interdisciplinar, e tem um prazo mínimo de seis meses e máximo de três anos; semiliberdade, caracteriza-se por uma restrição parcial da liberdade, pois o adolescente reside no local em que cumpre a medida, com direito de ir e vir condicionado a seu desempenho no processo

socioeducativo; e a internação, que é a medida que corresponde a privação de liberdade.

Para aplicação destas medidas descritas, existe um processo legal a ser cumprido. De acordo com o ECA (BRASIL, 1990), o adolescente que pratica um ato ilícito é apresentado ao Poder Público que, conforme o delito poderá sugerir ao Juiz a aplicação de qualquer uma das medidas descritas. Caso o ato infracional seja considerado grave pelo promotor, o adolescente permanecerá detido por no máximo 45 dias em uma instituição preparada para o internamento provisório dos mesmos, ou no caso de delegacia, separado dos adultos.

Durante este período, o caso do adolescente será avaliado por uma comissão constituída de técnicos da área social, psicológica e do Poder Público, para subsidiar a decisão judicial na aplicação da medida socioeducativa cabível ao ato infracional. Para que tal processo aconteça de forma satisfatória, o ECA (BRASIL, 1990) prevê a necessidade de manutenção de uma rede de serviços que permita o cumprimento dessas medidas de maneira adequada. Quando o caso é avaliado e considerado sem índices altos de gravidade, pode-se conceder a remissão¹, aplicando ao adolescente as medidas de proteção tais como: a entrega aos pais ou responsáveis, orientação, apoio e acompanhamento temporário, matrícula em escola, inclusão em programa de auxílio, tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, abrigo quando necessário ou colocação em família substituta.

A medida mais severa possível de se aplicar aos adolescentes em conflito com a lei é a internação onde o adolescente fica privado de liberdade, o ECA (BRASIL, 1990) estabelece que, essencialmente, a internação só ocorrerá quando houver um ato infracional decorrido de grave ameaça ou violência, reincidência de infrações graves ou ainda o não cumprimento de uma medida anteriormente aplicada, sendo determinado através do artigo 125, que o Estado é o responsável absoluto por “zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança.”

A partir deste breve relato sobre o processo legal de como ocorre a aplicação das medidas socioeducativas, observa-se que estas medidas, como seu

¹Antes de iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional (BRASIL, 1990, art. 126).

nome mesmo define, além do caráter punitivo e de apresentar aos adolescentes as consequências de seus atos, elas devem primordialmente possibilitar uma socioeducação aos adolescentes envolvidos com a prática de ato infracional. As medidas socioeducativas, sejam elas cumpridas em meio aberto, com restrição ou privação da liberdade, devem possibilitar aos adolescentes a reflexão de seus atos, a retomada de perspectivas de vida, o envolvimento da família neste processo, o retorno aos estudos, profissionalização, entre outras possibilidades. O ECA considera o adolescente como uma pessoa em desenvolvimento, e para tanto as medidas socioeducativas deverão auxiliá-lo na retomada de perspectivas futuras, assim elas têm como prioridade, possibilitar ao adolescente uma reflexão sobre seus atos e não a punição por si só.

De acordo com Gallo e Williams (2008) os adolescentes que infracionam apresentam características diferentes em determinadas culturas, porém algumas são comuns como, por exemplo, dificuldades para socializar, violação de regras e normas, uso precoce de cigarro, drogas, álcool e demais substâncias psicoativas, envolvimento em brigas, vandalismo, ausência de sentimento de culpa, rejeição por parte de colegas e professores, baixo rendimento, fracasso e evasão escolar.

Dentre o rol de possibilidades que deverão ser ofertadas ao adolescente em conflito com a lei pelos serviços de atendimento no cumprimento de medidas socioeducativas, está a questão escolar. Gallo e Williams (2008) apontaram que, dentre os adolescentes em cumprimento de medidas de meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida), mais da metade deles não frequentava a escola, e alegaram ter saído devido ao desinteresse, chegando a 76,9% a porcentagem de adolescentes da pesquisa que por algum motivo não frequentavam mais a escola quando infracionaram, o que demonstra que as escolas têm também dificuldade para manter tais alunos em sala de aula. A maioria dos adolescentes (61,8%) tinha apenas o ensino fundamental II (até o 9º ano), seguido por 27,6% com escolaridade até o 4º ano, e o ensino médio correspondeu a apenas 10,6% dos adolescentes.

No ensino fundamental de nove anos, quando ocorre o início da adolescência, por volta dos 11 aos 12 anos, a série escolar do adolescente corresponde ao 6º ano. Na pesquisa realizada por Gallo e Williams (2008), a faixa etária da amostra variou de 13 a 18 anos, o que demonstra que o adolescente que envereda por esse caminho começa a apresentar dificuldades nos estudos a partir

do ensino fundamental II, não chegando nem a concluí-lo, pois a maioria deles estava nesta fase dos estudos quando iniciou o cumprimento de medidas socioeducativas.

Estar em cumprimento de medida socioeducativa implica o acesso à educação formal. Assim, quando estão vivenciando este processo, os adolescentes veem-se obrigados a retornar aos estudos frequentando o ensino regular. Gallo e Williams (2008) apontaram ainda que, mesmo realizando esforços neste sentido, os educadores de medidas socioeducativas encontraram dificuldades em efetivar este quesito aos adolescentes. As escolas apresentaram também empecilhos para efetivar a matrícula destes adolescentes, justificando a rejeição porque eles quando estavam na escola apresentavam problemas, conflitos de toda ordem, e assim sugeriam que estes adolescentes fossem encaminhados a outros estabelecimentos de ensino. O estigma de adolescente em conflito com a lei pesa para estes adolescentes no âmbito escolar, e mais uma vez a exclusão se repete. Com relação à inclusão destes adolescentes em cursos profissionalizantes, notou-se que eles encaram os cursos não como uma possibilidade de profissionalização, mas como uma extensão da escola, sentindo-se desmotivados por associarem o curso à escola, ambiente em que foram segregados, desencorajados e até pouco valorizados.

Um aspecto relevante que se destaca da pesquisa de Gallo e Williams (2008) diz respeito ao grau de escolaridade em relação à composição familiar. A maioria dos participantes da pesquisa que apresentou maior escolaridade morava com ambos os pais (6ª a 8ª séries), enquanto os que apresentavam menor escolaridade (3ª a 5ª séries) conviviam somente com a mãe. Esse dado sugere que os filhos terão menor nível de estresse quando moram com ambos os pais. Isto é, em famílias monoparentais, possivelmente há mais estresse devido à variável baixo poder aquisitivo junto com a falta de uma rede de apoio.

Relacionado ainda com a questão familiar desses adolescentes, Tomasi e Macedo (2015) realizaram um estudo acerca da adolescência em conflito com a lei sob a perspectiva da história de vida de jovens que se envolveram em ato infracional e os sentidos atribuídos por eles ao ato cometido. Essa pesquisa foi realizada com quatro adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos, que estavam sob alguma medida socioeducativa que não fosse de privação de liberdade, ou seja, foi realizada com os adolescentes que cumpriam a medidas de meio aberto. Para tanto, foram

realizadas entrevistas semiestruturadas com questões abertas, seguindo um roteiro que contemplava 1) a história de vida do adolescente, 2) o princípio da ocorrência de atos infracionais, 3) o encontro com a justiça e 4) o significado atribuído pelo adolescente ao ato infracional. Houve também o preenchimento da ficha de dados pessoais e sociodemográficos junto ao responsável pelo adolescente.

Nessa pesquisa, apesar de Tomasi e Macedo (2015) priorizarem questões qualitativas, vale ressaltar que todos os adolescentes participantes do estudo apresentaram vivências de abandono por parte do pai ou da mãe ou de ambos no período da infância, o que os levou a residir em abrigos, devido a essa condição. Quanto aos estudos, dois adolescentes interromperam os estudos por falta de interesse e dois por expulsão da escola. Todos eles apresentavam sério comprometimento de desempenho na escola quanto à aprendizagem e também problemas de relacionamento, antes da interrupção da vida escolar. Quanto à justiça, todos respondiam a mais de um processo.

De acordo com os estudos de Gallo e Williams (2008), um dos maiores problemas identificados na dificuldade que a escola encontra para lidar com adolescentes em conflito com a lei diz respeito aos comportamentos disruptivos apresentados por eles, o que faz com que a escola adote medidas coercitivas, que acabam contribuindo para a evasão escolar. Os professores não são capacitados para lidar com problemas de comportamentos e com as especificidades desta população. Mesmo com a obrigatoriedade imposta pelas medidas socioeducativas de reinserção desses adolescentes na escola, os jovens em conflito com a lei ainda são expulsos pelas escolas que não conseguem lidar com os desafios que seus comportamentos impõem.

Os dados da pesquisa de Tomasi e Macedo (2015) juntamente com os estudos de Gallo e Williams (2008) demonstram que as questões familiares que afetam adolescentes em conflito com a lei podem influenciar seu desempenho escolar e ainda o enveredar para a prática de ato infracional. Os dados apresentados a respeito da situação escolar dos adolescentes em conflito com a lei e a descontinuidade e dificuldade em trazê-los de volta aos estudos, mesmo estando em cumprimento de medida socioeducativa, é algo que preocupa. Nosso entendimento é de que a escola deveria proporcionar aos adolescentes em conflito com a lei, uma alternativa ou possibilidade de mudança dos rumos de sua vida, com vistas a um futuro diferente do momento presente.

Será tarefa árdua levar esses adolescentes a romperem com a prática de atos infracionais, quando esta tem sido a saída deles para suprirem seus desejos de consumo, subsistência, auxílio à família, o que inclui a compra de bens, roupas de grife, aparelhos eletrônicos da moda, ou até mesmo o uso de drogas. O tráfico de entorpecentes, por exemplo, pode trazer ao adolescente rendimento ilícito mais significativo, não comparável a nenhuma bolsa-auxílio disponível pelos serviços socioassistenciais para que o adolescente realize um curso ou mantenha-se nele até sua conclusão. A concorrência neste sentido é iníqua.

2.3.1 Adolescente em Conflito com a Lei e a Escolaridade

Com o objetivo de averiguar as relações entre a educação escolar e a conduta infracional de adolescentes, evidenciando os aspectos envolvidos nesta relação, Silva e Bazon (2014) realizaram uma pesquisa de revisão integrativa da literatura sobre o tema, tendo por base a produção científica relacionada nos bancos de dados PsycINFO, LILACS e Scielo no período de 2008 a 2012. Para tal, foram lidos 123 resumos de artigos indexados nestas três bases de dados, sendo que destes, 58 foram selecionados, 23 eram repetidos, restando 35 artigos dos quais 32 foram recuperados, lidos na íntegra e tiveram seu conteúdo tabulado.

O tratamento dos resultados dos artigos foi realizado por Silva e Bazon (2014) mediante a análise de conteúdo temática, sendo cinco os temas encontrados conforme segue: 1) Problemas na escolarização como mediadores entre dificuldades no contexto familiar e a conduta divergente na adolescência; 2) A importância da variável “fraca vinculação escolar” para produção de conduta contrária à lei; 3) As sanções escolares como agenciadoras da desvinculação escolar e fator de risco para o envolvimento de adolescentes com a prática de delitos; 4) A experiência do *bullying* como potencializadora da desadaptação escolar e precipitadora de conduta infracional; 5) A interdependência das influências exercidas nos contextos familiar, escolar, de pares e comunitários, no surgimento e na manutenção da conduta infracional.

No que diz respeito à primeira temática elencada por Silva e Bazon (2014), sobre os problemas na escolarização como mediadores entre dificuldades no contexto familiar e a conduta divergente na adolescência, as investigações analisadas pelos autores denotam a importância de se considerar alguns aspectos

da vida em família, no estudo da experiência escolar e na sua relação com a conduta contrária à lei, indicam que quando ingressam na escola há mudanças significativas na rotina das crianças para a execução de atividades mais estruturadas que exigem concentração, horários, esforço, disciplina, o que exige das crianças ajustamento a esta nova rotina e autocontrole sobre seu próprio comportamento. Quando não conseguem alcançar sucesso nestas novas demandas podem ocorrer fracassos na aprendizagem, dificuldades de relacionamento com professores e colegas, problemas disciplinares e até mesmo a conduta infracional.

De acordo com Silva e Bazon (2014), os estudos que abordaram esta temática demonstram que há alunos que têm predisposição a apresentar dificuldades de adaptação escolar devido a suas experiências familiares caracterizadas pela ausência de cuidados, o que pode dificultar o desenvolvimento comportamental socialmente adequado que poderia promover sua integração ao ambiente escolar. Assim, o desafio da transição da vida em família para a vida na escola pode gerar problemas diversos neste ambiente, agravando-se ao ponto de se tornar contrário a lei.

Quanto à segunda temática elencada por Silva e Bazon (2014), sobre a importância da variável “fraca vinculação escolar” para produção de conduta contrária à lei, os autores verificaram entre outros pontos, que os aspectos relacionados à vinculação interferem de modo distinto na conduta dos alunos na escola de acordo com o gênero. De modo geral observaram nos estudos analisados que a respeito dos motivos da fraca vinculação com a escola e conseqüente evasão, os adolescentes em conflito com a lei acumulam experiências negativas no relacionamento com professores e, após a passagem pelo sistema de justiça, passam por situações de rotulação na escola, gerando sua exclusão por parte de professores e colegas. Em síntese, a fraca vinculação escolar no geral decorre de baixo desempenho, não aprendizagem, relação conflituosa com professores e colegas, o que pode fazer com que os adolescentes busquem a associação com pares infratores, problemas disciplinares, evasão e envolvimento com a prática de delitos. Para os autores a fraca vinculação escolar constitui-se em um dos mais significativos fatores de risco para a conduta infracional e que pode gerar outros problemas, inclusive o consumo de substâncias psicoativas.

A terceira temática tratada por Silva e Bazon (2014) em seus estudos a respeito das sanções escolares como agenciadoras da desvinculação escolar e fator

de risco para o envolvimento de adolescentes com a prática de delitos, demonstra que as sanções escolares são importantes para a adequação dos alunos às regras, pois podem fortalecer condutas pró-sociais e precaver transgressões, porém a aplicação de punições muito rígidas pode aumentar a desvinculação dos alunos punidos, podendo gerar comportamentos mais graves como a prática de delitos, especialmente se este aluno demonstra comportamento infracional.

Referente à quarta temática desenvolvida por Silva e Bazon (2014), que trata da experiência do *bullying* como potencializadora da desadaptação escolar e precipitadora de conduta infracional, devido à complexidade do fenômeno da violência escolar como o *bullying*, faz-se necessário entender a influência do que mobiliza esta vitimização entre pares na escola, pois suas consequências interferem no processo de socialização e de aprendizagem. A exposição a esta violência no contexto escolar, de acordo com os autores, pode impactar na conduta dos estudantes promovendo o afastamento da escola para evitar as agressões, bem como a tomada de conduta violenta por parte do estudante dentro e fora da escola, aumentando o risco do envolvimento em atos infracionais.

Com relação à quinta e última temática apresentada por Silva e Bazon (2014), que diz respeito à interdependência das influências exercidas nos contextos familiar, escolar, de pares e comunitários, no surgimento e na manutenção da conduta infracional, os autores apontaram que a qualidade do vínculo afetivo existente entre os adolescentes e seus pais, professores e pares garante a adesão aos padrões esperados de comportamento, impedindo a conduta infracional. Desta forma, as influências positivas do meio familiar podem contrabalançar problemas presentes na comunidade, e uma boa vinculação escolar pode aliviar os efeitos negativos de fragilidade na família.

Nota-se que este estudo realizado por Silva e Bazon (2014) possibilitou uma visão geral das interfaces e dinâmicos presentes nos diferentes temas investigados, bem como lançou pistas para o desenvolvimento de demais estudos na área, especialmente na realidade brasileira, já que menos de dez por cento dos trabalhos analisados pelos autores foram de estudos realizados no Brasil.

No intuito de traçar a trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei, Bazon, Silva e Ferrari (2013) realizaram uma pesquisa qualitativa com seis adolescentes com idade entre 14 e 18 anos que se encontravam em cumprimento de medida socioeducativa, a fim de descrever qual o percurso e caracterizar as

trajetórias escolares de tais adolescentes. Neste estudo, os autores coletaram informações em 22 estabelecimentos educacionais frequentados por estes adolescentes desde o início de suas vidas escolares, além de realizarem entrevistas semiestruturadas com os adolescentes e seus responsáveis.

Os resultados obtidos por Bazon, Silva e Ferrari (2013) concorreram para a identificação de dois padrões de trajetória de escolarização. Um primeiro padrão consistia na passagem de uma boa para uma má experiência, ou seja, os adolescentes tiveram experiência positiva com a escola no início de sua vida escolar e que ficaram negativas ao longo do tempo. Um segundo padrão consistiu numa má experiência desde o início, isto é, os adolescentes, desde o início de sua escolaridade, tiveram a predominância de experiências negativas o tempo todo. De acordo com os autores da pesquisa, os adolescentes do primeiro grupo, com as peculiaridades de suas trajetórias, demonstraram três elementos que contribuíram para a alteração de valor da qualidade da experiência de escolarização, sendo eles: a irregularidade na frequência e conseqüente afastamento da escola; baixo desempenho e relacionamentos conflituos com pares e as figuras de autoridade da escola, professores e funcionários. Concluiu-se que esses elementos contribuíram para que, ao longo de suas trajetórias, a vivência na escola deixasse de ser positiva e passasse a ser negativa. Os adolescentes do segundo grupo tiveram experiências negativas desde o início que, segundo eles mesmos, geraram sentimento de mal-estar e desgosto pela escola, decorrentes de interações negativas com professores como se fossem rivais. Outro ponto significativo demonstrado pelos autores foi que os adolescentes interpretavam negativamente o avanço nos anos escolares, isto é, sem saberem nada, por causa da progressão continuada, julgavam esse fato como mais um indicador da falta de compromisso dos profissionais da escola com sua aprendizagem.

Em síntese, Bazon, Silva e Ferrari (2013) demonstraram nesta pesquisa que os adolescentes de sua pequena amostra se caracterizavam por desempenho insatisfatório na escola, defasagem idade-série escolar e risco de evasão. Em particular, descobriu-se que esses problemas dependem muito das interações professor-aluno. Neste sentido, os autores sinalizaram que seria necessário instalar previamente programas de ajuda às crianças que encontrem dificuldades de aprendizagem, na tentativa de garantir, além de um desempenho satisfatório, um relacionamento professor-aluno de qualidade. Segundos os autores, fatores do

ambiente escolar como clima hostil e desfavorável a boa convivência e o enfraquecimento da autoridade escolar constituem dados que aumentam os riscos de desadaptação escolar e pode cooperar para a revelação de condutas difíceis, desvinculação e até mesmo a prática de atos infracionais dentro e fora da escola.

Compreende-se que a adolescência, em seus diferentes aspectos, é um período que traz desafios de toda ordem para o âmbito escolar. Adolescentes com histórico de conflitos familiares, trajetória marcada dificuldades de aprendizagem escolar, transgressões, desrespeito às regras e até o envolvimento em ato infracional trazem aos educadores demandas em sala de aula que os fazem lidar com situações muitas vezes nunca antes vivenciadas. As experiências positivas ou negativas do início da vida escolar podem marcar profundamente a relação do adolescente com a escola, e reverter este quadro torna-se um tanto quanto complicado. Tratando-se de adolescente em conflito com a lei que, quando estão em cumprimento de medida socioeducativa, se vêm obrigados a retornar aos estudos então esta questão pode ter um peso ainda maior. Desta forma, fazer com que estes alunos (re) descubram o prazer de estudar e consigam ter consciência da utilidade dos estudos para a mudança de vida que desejam é um grande desafio para a comunidade escolar.

A educação básica que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, contribuindo para a redução das desigualdades sociais.

Para que se alcancem metas futuras de realização profissional ou pessoal, a escolaridade aparece como um dos principais requisitos. Se, há tempos atrás, não havia tanta necessidade de estudos, atualmente a realidade é outra. Observa-se que a cada dia cresce a exigência da formação mínima exigida, que é a conclusão do Ensino Médio. Os cursos que têm por objetivo capacitar para o trabalho, são ainda procurados e realizados pelos jovens como alternativa à realização de uma formação superior, especialmente entre aqueles cuja renda não possibilita os meios necessários para se alcançar uma vaga em universidade.

Assim, o estudo formal, que compreende os ensinos fundamental e médio, passou a ser requisito mínimo para a maioria dos empregos formais e, muitas das vezes, apesar do esforço exigido dos jovens para a conclusão de seus estudos,

infelizmente não são garantia de emprego. Desta forma, espera-se dos adolescentes e jovens a compreensão da necessidade dos estudos para poderem almejar um bom trabalho no futuro, valorizando a escola e todo o conhecimento que ela proporciona. Descobrir o prazer de estudar e a valorização da escola é resultado da motivação. Por isso, será agora exposto brevemente em que consiste esse processo e quais seriam os fatores que podem provocar e alimentar sua ocorrência.

Com base nestas constatações optou-se nesta pesquisa em investigar a valorização da escola em função de metas futuras desta categoria de adolescentes, isto é, em que medida metas futuras têm papel motivacional para a valorização da escolaridade. Entende-se que a pertinência dos resultados deste estudo possibilitará aos profissionais que trabalham com estes adolescentes, propor estratégias de intervenção que possam vir a contribuir para ações futuras no âmbito educacional.

3 MOTIVAÇÃO ESCOLAR

A motivação tem sido o foco de pesquisas em diferentes contextos e, de modo especial, no contexto escolar. Sua influência no desempenho e compromisso dos alunos no ambiente escolar é também objeto de pesquisas. Schunk, Meece e Pintrich (2014) definiram motivação enquanto um processo e que não é algo observável diretamente, mas é possível inferir sua presença a partir de ações como, por exemplo, a escolha de uma tarefa, persistência, esforço. Além disso, motivação é um estado mental que resulta em comportamentos direcionados a metas.

As teorias cognitivas da motivação são unânimes em sua ênfase sobre a importância de metas. Schunk, Meece e Pintrich (2014) relatam bem este aspecto, pois realizar ações em direção a uma meta é importante e, por vezes, difícil porque envolve assumir um compromisso. Segundo esses mesmos autores, alunos motivados a aprender sobre um assunto são capazes de engajar-se em atividades que eles acreditam que os ajudará a aprender como, por exemplo, realizar anotações nas aulas para auxiliar o estudo posterior, rever o material de estudo, pedir ajuda quando não entende algo e manter crenças positivas sobre o valor da aprendizagem e sobre sua própria capacidade de aprender, criando um clima emocional positivo.

Assim, pode-se afirmar que um indicador de motivação é quando um aluno se encontra engajado nos estudos e nas atividades pertinentes. Apenas estar motivado não o faz engajar-se e esforçar-se por cumprir aquilo que é esperado do aluno com atividades que o levam a aprender realmente. Apesar de ser um constructo específico, faz-se necessário abordar a importância do engajamento dos alunos nas atividades escolares quando tratamos de metas futuras.

A respeito do conceito de engajamento, Appleton, Christenson e Furlong (2008), num estudo de revisão de literatura de mais de duas décadas, argumentaram que mesmo sendo a motivação algo necessário para entender o engajamento, este constructo deve ser estudado isoladamente. Os mesmos autores demonstraram ainda que os educadores reconhecem a importância do envolvimento do aluno com a escola, com suas atividades, e que alunos desmotivados e, por isso, desengajados das atividades escolares podem abandonar a escola, interrompendo os estudos.

Para diferenciar motivação de engajamento, segundo Appleton, Christenson e Furlong (2008), a motivação é um processo interno, relacionado a condições psicológicas individuais, enquanto o engajamento consiste em relacionamento ativo do indivíduo com a tarefa e com o contexto que a envolve. Assim, segundo estes autores pode-se definir o engajamento como a motivação em ação, sendo a motivação necessária, mas não suficiente, para que haja engajamento, pois alguém pode estar motivado, porém não estar ativamente engajado em uma atividade.

Ainda de acordo com Appleton, Christenson e Furlong (2008), pesquisadores têm considerado dois subtipos fundamentais para o entendimento do engajamento dos alunos, são eles: engajamento comportamental, que contempla conduta positiva, esforço, participação; e engajamento emocional ou afetivo, que engloba interesse, identificação, pertencimento, atitudes positivas sobre a aprendizagem (por exemplo, SKINNER et al., 2008). Já outros autores, como Harris (2011), conceituaram o engajamento como tripartido, contemplando ainda, além dos dois tipos já mencionados, o subtipo engajamento cognitivo, que pode ser definido como, por exemplo, autorregulação, objetivos e investimento na aprendizagem. Harris (2011) demonstrou que grande parte das pesquisas a respeito desse constructo concentra-se quase que exclusivamente em engajamento comportamental, definindo-o como frequência dos alunos à escola, obediência às regras da escola, participação em sala de aula e em atividades extracurriculares.

Como exemplo de estudo em que se explorou esse constructo em relação com motivação, Gonida, Voulala e Kiosseoglou (2009) usaram um questionário com 28 itens destinados a medir engajamento comportamental com alunos das 7ª e 9ª séries de Atenas (Grécia), que foi identificado como variável dependente de orientações a metas de realização. Nesse estudo grego, um dos itens do questionário era: “Cuido em prestar atenção nas aulas”. Portanto, alunos podem estar motivados ou desmotivados na escola e, como não é possível visualizar processos motivacionais por serem internos e não observáveis diretamente, eles se refletem em engajamento ou desligamento, respectivamente, em relação às atividades de aprendizagem.

Portanto, verifica-se a importância do engajamento quando se trata de motivação e o estabelecimento de metas futuras. Alunos que apresentam comportamentos estudantis que demonstram engajamento nas atividades escolares,

com preocupação em aprender de fato e compreender os assuntos tratados em sala de aula, tendem a obter maior êxito nos processos educativos. Assim, podemos inferir que engajamento demonstra motivação, e motivação em função de metas de vida normalmente demonstra engajamento por parte dos alunos.

Com relação à motivação relacionada à aprendizagem, Pintrich (2003) apresentou um ponto crítico segundo o qual a motivação influencia a aprendizagem e o desempenho e, por sua vez, o que os alunos aprendem e fazem, influencia sua motivação. Isto se explica porque, quando os alunos atingem suas metas de aprendizagem, essas conquistas contêm a mensagem de que têm capacidade de aprender, o que os leva a estabelecer novas metas de aprendizagem. Em suma, a motivação promove aprendizagem e se mantém para futuras aprendizagens.

Ainda de acordo com Pintrich (2003), a motivação não é uma entidade simples como se fosse um fator único. No aluno, estar motivado é uma condição psicológica energizante, mas que engloba diversos fatores, ora apenas um deles está ativado, ora mais de um fator, que podem inclusive atuar simultaneamente, em interação. Ao buscar uma resposta para o questionamento sobre o que afinal motiva os alunos, esse mesmo autor identificou e descreveu cinco famílias básicas de constructos sociocognitivos que têm sido o foco das pesquisas recentes sobre motivação do aluno. Esses constructos sociocognitivos são muito mais específicos de situação e de domínio do que as necessidades, tais como foram estudadas no passado. Os constructos são: autoeficácia adaptadora e percepções de competência; atribuições adaptadoras e crenças de controle; altos níveis de interesse e de motivação intrínseca; altos níveis de valorização; e metas motivam e direcionam os alunos. Estes constructos sociocognitivos constituíram o foco das teorias motivacionais que são: a Teoria da Autoeficácia; Teoria das Atribuições Causais; Teoria da Autodeterminação, Motivação Intrínseca e Extrínseca; Teoria da Expectativa e Valor e a Teoria de Metas de Realização.

No presente estudo, optou-se por trabalhar com metas futuras, ou metas de vida que, conforme Pintrich (2003) são conceitualmente distintas das metas de realização, que têm como foco a competência a ser ampliada ou demonstrada. Em se tratando de metas futuras, Massey, Gebhardt e Garnefski (2008) fizeram uma revisão de 94 estudos realizados em diversos países, nos 16 anos anteriores, sobre motivação de adolescentes em função de metas futuras. A revisão contemplou aspectos metodológicos e, quanto ao conteúdo das metas futuras dos adolescentes,

os resultados foram classificados em função da idade, gênero, influência da família, dos pares, ambiente educacional, ambiente sociopolítico, nível socioeconômico, etnia, variáveis psicológicas intrapessoais, problemas comportamentais, de saúde, e a condição de bem-estar.

Inicialmente, Massey, Gebhardt e Garnefski (2008) apresentaram diversas perspectivas teóricas que foram adotadas para se compreender e explicar os mecanismos e processos envolvidos no desenvolvimento do estabelecimento e busca de metas futuras, durante a adolescência. Entre essas perspectivas está a dos “possíveis eus” (*Possible Selves*, de Markus e Nurius, 1986) e a *Future Orientation Theory* (NURMI, 1991), que incorporaram conceitos sobre que tipo de “eu” se espera ser ou o que se teme e se evita ser no futuro. Por último, a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2004) focalizou a fonte da motivação por metas que podem ser intrínsecas ou extrínsecas.

A essa lista deve-se acrescentar ainda a abordagem da Perspectiva do Tempo Futuro-PTF, que consiste no estabelecimento de metas de vida, projetos de vida, que é um conceito trabalhado por Husman e Shell (2008), entre outros, e usado no estudo recente de Kozuki (2015); ver também Kozuki e Bzuneck (2015). Segundo Massey, Gebhardt e Garnefski (2008), apesar de diferenças de conceitos, todas essas e outras teorias têm em comum que metas são definidas como forças motivacionais que orientam os comportamentos e o desenvolvimento e, assim, essas metas são críticas para se compreender os comportamentos e o bem-estar de adolescentes. O contexto temporal, até que pontos indivíduos planejam o futuro, a clareza com que percebem as necessidades futuras, e o grau em que o presente está ligado ao passado e ao futuro, descrevem o espaço de tempo que os indivíduos consideram na tomada de decisões sobre o seu presente.

No presente trabalho, serão usados componentes de duas abordagens de metas futuras de adolescentes: a da perspectiva de tempo futuro e a de “eus futuros”, de Markus e Nurius (1986). A seguir, uma breve descrição de cada abordagem.

3.1 A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO

Vários autores, como Husman e Shell (2008), Bilde, Vansteenkiste e Lens (2011), Lee et al. (2010), estudaram a motivação de adolescentes sob a perspectiva de tempo futuro. Em busca de verificar quais assuntos a respeito de metas futuras têm sido mais abordados pela literatura, Lee et al. (2010) apontaram que os aspectos mais discutidos pelos estudiosos a respeito de metas futuras são três: a instrumentalidade das tarefas atuais para se atingir metas futuras; a regulação interna ou externa do comportamento em função de metas futuras e o conteúdo das metas futuras, sendo que este último aspecto é o que tem recebido menor destaque nas pesquisas.

De acordo com Bilde, Vansteenkiste e Lens (2011) frequentar a escola é, sem dúvida, uma forma de preparar-se para alcançar objetivos e sonhos futuros. Há alunos que compreendem a função dos estudos e o valorizam com o entendimento de que o estudo os auxiliará a atingir objetivos futuros. Mas há alunos que não valorizam seus estudos e trabalhos atuais, porque não têm perspectivas de futuro. Estes indivíduos que se orientam apenas para o presente, não estão preocupados com o futuro ou com o que desejam ser, importam-se apenas com as realizações do presente.

O estabelecimento do espaço de tempo futuro orienta ações e decisões do presente com a formação de objetivos mais próximos. Antecipar ações no presente com vistas à realização de metas futuras é o que podemos denominar de Perspectiva de Tempo Futuro. Neste sentido, Miller e Brickman (2004) argumentaram que o estabelecimento de metas futuras faz com que haja engajamento em tarefas e atividades com vistas ao alcance destas metas, relacionando as ações do presente com o futuro. Assim, indivíduos que estabelecem metas futuras de longo prazo tendem a estabelecer metas de curto prazo para alcançar o que se almeja para mais tarde.

Bilde, Vansteenkiste e Lens (2011) relataram resultados de vários estudos, segundo os quais os alunos orientados para o futuro obtiveram melhores notas e resultados escolares, são engajados em seus estudos e utilizam-se de estratégias eficazes de aprendizagem. Os autores mencionam ainda que alunos com esta orientação para o futuro gerenciam melhor o tempo, participam das atividades em sala de aula e adiam menos a realização das tarefas, demonstrando

que além de serem mais persistentes na realização de suas atividades escolares, têm satisfação em realizá-las, e satisfação nos estudos.

De acordo com Bandura (1986), boa parte do comportamento humano ocorre em função de intenções, definidas como determinação de exercer certas atividades ou de atingir determinado estado futuro. Assim, pode-se falar de regulação intencional do comportamento que atua de acordo com duas fontes motivacionais, ambas de base cognitiva. Uma fonte é o exercício de pensamento antecipatório, que é quando uma pessoa antecipa em pensamento consequências futuras. Ao representar mentalmente resultados futuros, as pessoas podem produzir cursos de ação motivadores, que são percebidos como instrumentos para atingir os resultados futuros, que são valorizados. Esta é, portanto, a primeira fonte de motivação.

Segundo Bandura (1986) uma segunda fonte de motivação, também de base cognitiva, consiste no estabelecimento de meta (*goal-setting*), juntamente com as autoavaliações do próprio comportamento. Essa forma de motivação supõe que se tenha estabelecido um padrão em relação ao qual será avaliada a *performance* em curso. Nesse caso, configura-se um processo de comparação cognitiva. Caso a pessoa se sinta satisfeita com o nível de *performance* alcançado, ela mesma cria incentivos para continuar nos esforços, até que atinja o padrão final preestabelecido. Em síntese, as intenções, quer focalizem cursos de ação, quer níveis de *performance*, aumentam a probabilidade de que as metas futuras sejam alcançadas.

Dois estudos brasileiros utilizaram a abordagem de perspectiva de tempo com adolescentes. O primeiro foi realizado por Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007) que demonstraram em seu estudo com 206 alunos do ensino médio que, considerando as variáveis motivação, estratégias pessoais de estudo e percepção de instrumentalidade, se têm relação com metas futuras, os adolescentes do grupo dos definidos vocacionalmente tendem a ser mais motivados para estudar e apresentam estratégias de estudo mais adequadas, pois compreendem a importância do estudo no presente para o alcance de metas futuras. Com relação à percepção de instrumentalidade dos estudos, a diferença das médias a favor do grupo dos definidos vocacionalmente foi significativa. Enfim, nesse estudo, seus autores concluíram que a orientação vocacional ou meta futura é variável importante para a motivação de adolescentes ao final do ensino médio.

Ainda a respeito de metas futuras, Kozuki (2015) traz à tona um dado importante referente à perspectiva de tempo futuro e a motivação de adolescentes e jovens para aprender. A pesquisa foi realizada com 399 adolescentes e jovens alunos de escolas públicas de Londrina, Programa Pró-jovem e Programa de municipalização do atendimento das penas e medidas alternativas em meio aberto. A maior parte desta amostra foi distribuída entre os que frequentavam o 9º ano do Ensino Fundamental, alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, e alunos do grupo específico do Programa Pró-jovem, que tem como objetivo promover a reintegração do jovem à escola, sua qualificação profissional, ações de cidadania e esporte, e adolescentes atendidos pelo programa Patronato de medidas de meio aberto.

Na pesquisa de Kozuki (2015) foram considerados quatro grupos de fatores, que são: Engajamento comportamental, Percepção de instrumentalidade, Conteúdos de metas futuras e a Desvalorização das metas futuras. Um ponto positivo em relação aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de meio aberto, foi que estes valorizam as metas futuras quando comparados com os grupos de adolescentes do programa Pró-jovem e estudantes do ensino médio. O grupo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, que são o principal corpus de nosso estudo, apresentaram pouca desvalorização das metas futuras diferentemente dos demais grupos. Ou seja, este grupo específico de adolescentes que estão (ou estiveram) envolvidos com a prática de ato infracional apresentam expectativas de futuro, sonham com um recomeço e valorizam as metas futuras.

Sobre o conteúdo de metas futuras, entende-se este como aquilo que os alunos desejam de fato em seu futuro, aquilo que buscam atingir. Lee et al. (2010), por exemplo, investigaram cinco categorias de metas futuras de adolescentes abordando o conteúdo destas metas, quais sejam: possuir bens e ter dinheiro, ser famoso, formar família, exercer influência positiva na sociedade, atendendo às suas próprias necessidades.

Ainda em termos de conteúdos da perspectiva de tempo futuro e de sua dinâmica, Pinheiro e Arantes (2015) avaliaram projetos de vida de 200 jovens, entre 15 e 19 anos, estudantes de escolas públicas das cinco macrorregiões do Brasil. As autoras utilizaram como instrumento um questionário aberto, escrito e individual, destinado a levantar os valores e sentimentos relacionados a seus projetos de vida,

definidos como projeções sobre o futuro embasadas em ações passadas e fundamentadas no presente.

Pinheiro e Arantes (2015) identificaram nessa amostra três grandes grupos de jovens em termos da dinâmica de seus pensamentos sobre seu futuro. O primeiro grupo (28% da amostra) revelou pouca integração de valores (como trabalho, família, profissão) e sentimentos, pois deram respostas conflitantes e pouca projeção de sentimentos. O segundo grupo (41%) apresentou mais coerência nas respostas, mobilização de um ou mais valores, porém, com pouca integração entre eles e alguma regulação dos sentimentos. Por último, o terceiro grupo (31%) caracterizou-se por objetivos mais elaborados, com alta coerência nas respostas, mobilização de dois ou mais valores e integração e regulação de valores e sentimentos. Desta forma, depreende-se que, para a grande maioria dos jovens brasileiros dessa amostra, família e trabalho constituíram valores centrais e compareceram de forma integrada aos sentimentos, sendo os mais frequentes: felicidade, bem-estar e satisfação.

Em síntese, todos estes autores apresentam a diferenciação entre os indivíduos que são orientados para o futuro e aqueles indivíduos orientados só para o presente. Os pontos mais críticos apontados são de que alunos orientados para o futuro reconhecem a importância das atividades que realizam no presente para suas metas futuras, ao contrário dos indivíduos orientados para o presente. Os estudos sugerem que indivíduos que não se orientam para o futuro acabam por apresentar atitudes de desvalorização dos estudos, não realizam as suas tarefas, não se engajam nas atividades e adiam suas ações por não verificarem importância no ato de estudar.

A motivação para uma ação em si pode estar vinculada a uma meta futura que pode ser de curto ou longo prazo. O estabelecimento de metas futuras pode direcionar todo o presente de um indivíduo. Com o objetivo de alcançar sua meta maior, é capaz de abrir mão de prazeres momentâneos com vistas ao alcance de sua meta. Desta forma, ter perspectiva quanto ao futuro, saber o que se quer ser, aonde se quer chegar no futuro faz com que se realizem pequenas ações no presente e ao longo do tempo, com vistas a alcançar esta meta maior. Por exemplo um jovem que deseja muito passar no vestibular para medicina com certeza abrirá mão de sair com os amigos com a frequência que gostaria ou que o grupo de amigos se reúna, pois, precisa estudar para alcançar sua meta.

3.2 METAS FUTURAS ENQUANTO “EUS POSSÍVEIS”

A respeito da desmotivação na escola em adolescentes, Anderman e Maehr (1994) defenderam que esse problema também estaria ligado aos esquemas de “eus possíveis” que esses alunos desenvolvem nessa fase da vida. Neste sentido, alunos que experimentam fracasso escolar na adolescência podem adotar esquemas de “eus possíveis”, que definem metas e tarefas de vida, mais em função dessas experiências negativas do que em função de possibilidades futuras. O conceito de “eus possíveis” foi desenvolvido por Markus e Nurius (1986), razão pela qual será agora apresentado brevemente esse conceito.

Markus e Nurius (1986) propuseram que, em relação a autoconhecimento e autoconceito, deve-se também examinar o esquema de “eus possíveis” (*possible selves*). Trata-se de uma forma de autoconhecimento pelo qual as pessoas pensam sobre suas potencialidades e sobre seu futuro. Inclui também o que se gostaria de ser no futuro, bem como o que não gostaria de ser. Entre os possíveis “eus” esperados, podem citar-se ser bem-sucedidos, ou criativo, ou rico, uma pessoa amada e admirada. Já entre os “eus possíveis” temidos estariam ficar solitário, deprimido, incompetente, alcoólatra, desempregado, ou uma pessoa feia.

A respeito do estabelecimento de metas futuras em termos de “eus possíveis” a autoimagem que um jovem faz de si mesmo está muito relacionada com o que ele acredita que pode ser no futuro e conseqüentemente com a meta futura que estabelece para si. Por exemplo, jovens que já vivenciaram experiências de fracasso escolar normalmente terão uma visão de si mesmos como fracassados e terão dificuldade no estabelecimento de metas futuras que dependam necessariamente dos estudos. Sobre “eus possíveis” pode ocorrer o estabelecimento de “eus possíveis” negativos e positivos, ou seja, aquilo que almejo ser e aquilo que não almejo ser. Acredita-se que a forma como um indivíduo acredita que é ou que pode ser implicará em seu eu possível positivo ou negativo.

Outro exemplo que se pode mencionar diz respeito aos adolescentes infratores que, por já terem tido uma experiência com o ato infracional, podem começar a acreditar que não conseguem ser outra coisa na vida e tomam como eu possível ser no futuro um bandido bem-sucedido. Nestes casos, é difícil alterar o percurso que o jovem está traçando para si, mas não impossível.

Em uma interessante experiência de intervenção realizada com adolescentes de classes desprivilegiadas, Oyserman, Terry e Bybee (2002) tiveram como fazê-los desenvolver “eus possíveis” adequados, ligando-os a comportamentos autorregulados de frequência à escola e compromisso com o dever de casa. Os autores relataram o desenvolvimento de uma intervenção de nove semanas com um grupo pequeno de jovens. Esta ação foi baseada em atividades voltadas para melhorar a capacidade dos jovens a imaginarem-se como adultos bem-sucedidos e ligando este futuro com envolvimento na escola atual. Para isso, descreveram e avaliaram o programa comparando três grupos de estudantes urbanos afro-americanos do ensino médio (n=62 do grupo experimental e n=146 de controle), controlando sexo e envolvimento anterior na escola.

Oyserman, Terry e Bybee (2002) observaram que, pelo final do ano escolar, os jovens da intervenção relataram mais ligação à escola, preocupação em fazer bem suas atividades na escola, equilíbrio entre os “eus possíveis”, estratégias plausíveis para atingir esses “eus possíveis”, melhor frequência escolar, e no caso de meninos, menos problemas na escola. A intervenção realizada trouxe mudanças do “eu possível”, que fez com que ocorresse mudança de autorregulação comportamental como melhora da frequência à escola, participação em classe e bom comportamento. Esta melhora da autorregulação além de enriquecimento do rendimento escolar reduziu ainda riscos de depressão e os resultados positivos desta intervenção foram conferidos em uma avaliação até dois anos depois.

Portanto, a experiência demonstrou que propor aos jovens o exercício de imaginarem-se bem-sucedidos no futuro, fez com que valorizassem as ações do presente que poderiam auxiliá-los a atingir suas metas, o que gerou maior engajamento na escola, desejo por saírem-se bem nas tarefas e uso de diferentes estratégias para atingir os “eus possíveis” imaginados.

3.2.1 Origens dos “EUS Possíveis”

Ainda de acordo com Markus e Nurius (1986), os “eus possíveis” têm origem em representações sobre si próprio no passado e incluem representações acerca do futuro. Assim, representam esperanças, medos e fantasias, pessoalmente significativas e bem específicas. Cada indivíduo cria seu “eu possível”, mais com base no contexto sociocultural e histórico, em modelos, imagens e símbolos

fornecidos pela mídia e pelas experiências sociais imediatas. Desta forma, o “eu” é construído de forma pessoal, mas, ao mesmo tempo, como reflexo de poderosas forças sociais. Isto é, as experiências anteriormente vividas e as relações estabelecidas no meio social, o convívio familiar e escolar podem influenciar nesta visão de si mesmo e também no estabelecimento de metas futuras. Estar em um meio que propicia e valoriza os estudos, a realização profissional e escolha de profissão, por exemplo, pode resultar em indivíduos que se preocupam em estudar e alcançar metas valorizadas no seu convívio pessoal.

Apenas para citar exemplos, atualmente em nosso meio é possível notar jovens que aspiram ser craques do futebol, inspirados em estrelas recentes como o Neymar, rico e bem-sucedido. Há também os que desejam ser “youtubers”, que são pessoas comuns com canal de vídeo em rede social que alcançam milhões de seguidores e de visualizações em suas postagens, tendo boa aceitação e visibilidade entre os jovens no mundo virtual, ambos são tipos de “eu futuro”, inspirado em modelos recentes de destaque entre os jovens.

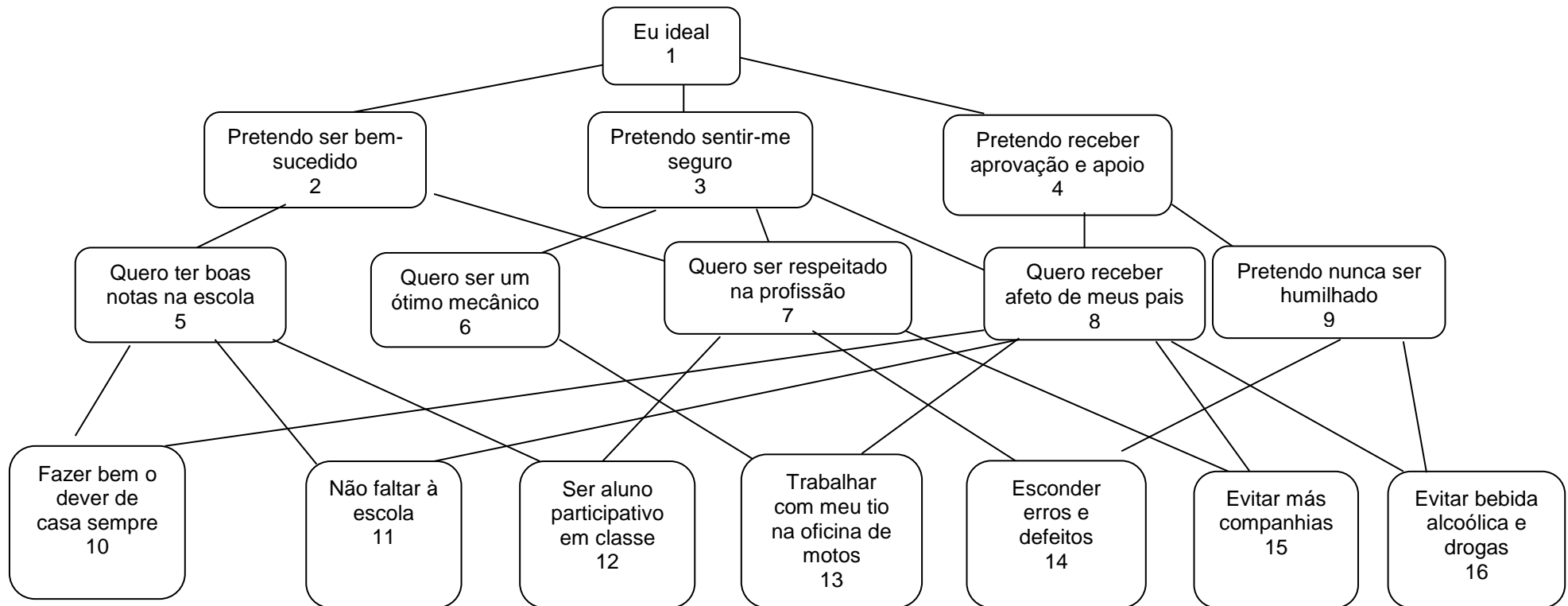
3.2.2 “EUS Possíveis” como Incentivos

Um aspecto importante desse constructo está relacionado com a motivação. Markus e Nurius (1986) defenderam ainda que os “eus possíveis” têm força de incentivos para a ação, ou seja, é dinâmico esse senso do que é possível ser no futuro. Alguns possíveis “eus” são como que formas de esperança, enquanto que outros sugerem um futuro desanimador, triste e até trágico. Porém, todas essas ideias sobre o que nos é possível ser futuramente fornecem a direção e o ímpeto para ações, para mudanças e para o desenvolvimento. Isto é, todo “eu possível” fornece uma específica forma cognitiva para nossos desejos de poder, de realização e de afiliação, assim como medos difusos de fracassos e de incompetência. A necessidade de realização, por exemplo, não é instigadora do comportamento de modo direto, mas tem como mediadora a crença do indivíduo sobre o que é possível e de quão importante é essa possibilidade.

Pela Figura 1, adaptada de Boekaerts (2003), pode-se ter uma ideia inicial de uma estrutura de metas hierarquizadas de um estudante adolescente hipotético. Este esquema mostra que as metas que um adolescente tem em mente variam em grau de especificidade, há metas genéricas e outras mais específicas, e em grau de

importância pessoal. No topo estão metas de nível mais abstrato e de natureza mais elevada e representam princípios básicos que muito contribuí para o senso de *self* e também representam valores e características que a pessoa julga serem ideais. Na prática é possível notar que, quando um indivíduo tem uma meta final, ou eu ideal, que deseja alcançar, desenvolverá uma série de ações menores que o auxiliarão para o alcance desta meta maior. A estrutura apresentada demonstra que existem diferentes planos de ações que podem relacionar-se entre si, por exemplo, se há o desejo de receber aprovação e apoio, e isso requer que se evitem más companhias para receber afeto e conseqüente aprovação e apoio dos pais, estas ações estarão relacionadas em maior ou menor grau.

Figura 1 – Estrutura de Metas Hierarquizadas



Fonte: Adaptado de Boekaerts (2003).

Outro exemplo é o de um indivíduo desejar abstratamente ser bem-sucedido na profissão escolhida de mecânico, isso requer trabalho no presente, que poderá estar ligado ao desejo de ser respeitado na profissão escolhida e conseqüentemente bem-sucedido. A meta de ordem superior, ou o eu ideal, é o desejo futuro mais abstrato que, para ser alcançado, exigirá ações diversas que se relacionarão ao longo do percurso para o alcance da meta maior. Desta forma, a partir dessa estrutura de metas conclui-se que as metas de ordem superior impulsionam os indivíduos para o cumprimento hoje de ações que o levarão ao alcance destas metas.

A respeito ainda do estabelecimento de metas futuras em termos de “eus possíveis”, Oyserman, Bybee e Terry (2006) notaram que, para adolescentes, aquilo que aspiram ser, ou seja, seus “eus possíveis” é um importante componente de seu autoconceito e pode ser caracterizado como positivo ou negativo. No entanto, ambos têm força motivacional sobre as ações no presente. “Eu possível” positivo constitui metas a atingir, e o “eu possível” negativo, metas a evitar. Contudo deve-se ter em mente que “eus possíveis” não produzem automaticamente esforço e engajamento nas ações presentes que poderiam levar o adolescente a atingir uma meta, sendo que as razões para essa falha deve-se ao fato de que pode haver conflito entre um tipo de “eu possível” com outro tipo, já que o *self* é multidimensional, assim como o autoconceito, comportando diferentes metas futuras.

Oyserman, Bybee e Terry (2006) enfocaram o impacto dos “eus possíveis” sobre a escolaridade dos adolescentes, se havia autorregulação dos comportamentos como permanência na escola, desempenho e bem-estar. Entretanto, tendo como base estudos anteriores elas conseguiram destacar que a qualidade da autorregulação depende muito do contexto de moradia e da escola, se fornecem modelos de sucesso e uma estrutura que orienta a formação de um “eu possível” adequado. Assim, contextos em que pais, colegas e professores passam uma mensagem que exalta a importância dos estudos, de fazer o dever escolar e incentivam a superar as dificuldades representam uma ajuda adequada e significativa. Por outro lado, os adolescentes que viveram em um contexto marcado por limitações, sem receber esta mensagem das pessoas mais próximas de seu convívio, com pais desempregados, sem preparo profissional e eventualmente fracassados, tendem a manter um comprometimento diferente com a escolaridade, não chegam a ligar seus “eus possíveis” com os comportamentos do dia a dia.

Podem demonstrar altas aspirações para sua vida, mas seu comportamento é de evitação da escola e até de evasão.

3.2.3 “EUS Possíveis” e Comportamento Infrator

A relação entre “eus possíveis” e delinquência foi examinada por Oyserman e Markus (1990) em estudo realizado com 238 jovens entre as idades de 13 a 16 anos. Os jovens variavam no grau de sua delinquência e foram solicitados a descrever quais eram seus “eus possíveis”. Embora muitas semelhanças tenham sido encontradas entre os seus “eus possíveis”, os jovens diferiam significativamente na natureza de seus “eus possíveis” e temidos. O equilíbrio entre “eus possíveis” esperados e os temidos foi o foco particular. Equilíbrio é a hipótese de ocorrer quando esperados “eus possíveis” são compensadas por eus temidos no mesmo domínio (por exemplo, esperando um trabalho, mas temendo estar desempregado). Verificou-se que era bastante provável que os jovens oficialmente não infratores exibiam equilíbrio entre as suas expectativas e medos, ao contrário da maioria dos jovens infratores. Portanto, ficou demonstrado que, com relação ao futuro, os jovens infratores apresentam desequilíbrio entre expectativas e medos, sendo que o medo é o que se sobressai.

Massey, Gebhardt e Garnefski (2008) também examinaram a problemática do adolescente em conflito com a lei em relação com “eus possíveis”. Dados de pesquisas de natureza correlacional citadas por esses autores indicaram que rapazes infratores e os que estão em risco de se tornarem revelavam mais atitudes de autonomia e liberdade, e mais objetivos de delinquência, do que rapazes não infratores. Ao contrário, rapazes que não se enquadravam nessa categoria de infratores ou de risco adotavam metas mais educacionais e interpessoais, isto é, queriam concluir educação escolar e ter um emprego, superando sua condição atual. Como exemplo, num estudo de caso na Austrália, aí relatado, rapazes na cadeia não tinham qualquer objetivo educacional para suas vidas.

Outro ponto citado por Massey, Gebhardt e Garnefski (2008) é que comportamento infrator esteve mais associado a “eus possíveis” futuros negativos e a menos “eus possíveis” positivos. Esse dado foi interpretado em função de que os adolescentes infratores carecem de uma autoimagem e de expectativas positivas que direcionem seu comportamento para resultados positivos. Os autores relatam

que os adolescentes infratores estão comprometidos com metas, mas que são de curto prazo, como esportes, divertir-se, estar com amigos, obter bens materiais imediatos. Em síntese, comportamento infrator de adolescentes apareceu mais associado a autoimagem negativa e metas de vida. Vislumbrar para si mais eus possíveis futuros negativos do que positivos parece comprometer as expectativas sobre si mesmo e a mudança de curso da vida destes adolescentes.

Em síntese, as pesquisas sobre “eus possíveis” de adolescentes infratores concluíram que as formas como estes jovens se veem tem impacto sobre sua escolaridade. A qualidade da autorregulação dos comportamentos que possibilitam a permanência e o bem-estar na escola sofre influência do contexto social destes adolescentes, ou seja, em ambientes onde há valorização e se dá importância aos estudos e deveres da escola serve como auxílio para a superação de dificuldades que possam surgir na escola. Já os jovens que vivenciaram contexto de limitações, insucesso e fracasso tendem a ter dificuldade em ligar seus “eus possíveis” com comportamentos do dia a dia, tendo comportamentos contraditórios de evitação e até evasão da escola.

Em segundo lugar, a respeito de “eus possíveis” esperados e temidos, as pesquisas revelaram que os adolescentes infratores costumam apresentar desequilíbrio entre expectativas e medos num mesmo domínio, sendo que o medo se sobressai quando comparados com jovens não infratores. Assim, com relação ao futuro os jovens infratores demonstram mais medo do que expectativas, o que pode dificultar o estabelecimento de metas.

Por último, ainda sobre o adolescente infrator e seus “eus possíveis” as pesquisas demonstraram que os adolescentes infratores, ou que estão em vias de se tornarem infratores, têm mais atitudes de autonomia e liberdade, enquanto os não infratores possuem mais objetivos educacionais para conseguir ter um bom emprego por exemplo. Os adolescentes infratores carecem de uma boa autoimagem e seus comportamentos estão mais associados a “eus possíveis” futuros negativos do que positivos, o que faz com que não consigam relacionar seus comportamentos para resultados positivos e conseqüentemente estejam comprometidos com o estabelecimento de metas. Esta autoimagem negativa que têm de si mesmo parece comprometer as expectativas futuras destes adolescentes e uma possível mudança de vida como, por exemplo, deixar o comportamento infrator.

4 A PRESENTE PESQUISA

Com base no relato dos aspectos teóricos e de resultados de outras pesquisas, o objetivo geral do presente estudo foi de avaliar a motivação de adolescentes infratores, em função de metas de vida ou de “eus possíveis” e sua relação com valorização da escolaridade. Para atender esse objetivo geral, foram propostos objetivos específicos a serem atingidos com duas metodologias de pesquisa. Com metodologia quantitativa, buscou-se (1) identificar expectativas sobre o futuro de uma amostra de adolescentes em conflito com a lei atendidos no serviço de cumprimento de medidas socioeducativas de meio aberto; (2) identificar a percepção dos mesmos adolescentes infratores quanto ao valor da escolaridade e dos estudos, enquanto meios para alcançar suas metas futuras; e (3) comparar os escores nas medidas de metas futuras e de percepção do valor da escolaridade, em função de sexo.

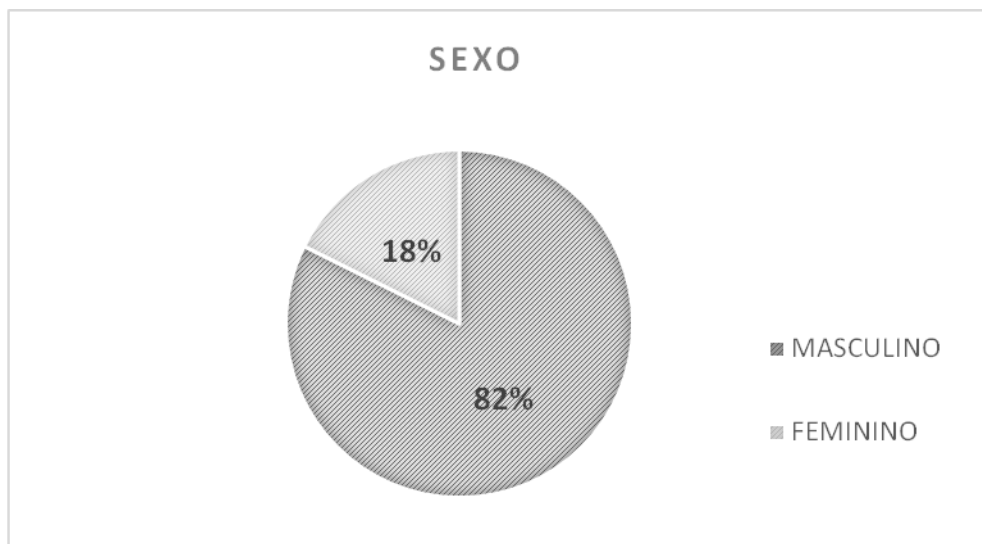
Com o método de entrevistas semiestruturadas, com uma subamostra dos mesmos participantes, buscou-se coletar detalhes sobre a sua relação com a escola e com professores, motivos de evasão, sua vontade de estudar e sobre aspirações quanto ao futuro. Assim, buscou-se captar informações que dificilmente poderiam ser obtidas com as escalas do tipo Likert. A introdução desse método em acréscimo à metodologia quantitativa atendeu a uma sugestão de Alexander (2008) que, tendo apontado limitações nas avaliações por escalas, sugeriu que, quando possível, ela venha associada com outros métodos como observação direta dos comportamentos ou entrevista com questões abertas.

5 MÉTODO

5.1 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram escolhidos com o critério de acessibilidade e de livre aceitação. Trata-se de adolescentes em conflito com a lei que estão cumprindo medidas socioeducativas de meio aberto numa cidade do norte do Paraná. Um total de 102 adolescentes responderam os questionários de autorrelato em escala do tipo Likert. Desses participantes a maioria era do sexo masculino, representando 82% da amostra (n=84), ao lado dos 18% (n=18) do sexo feminino. As idades variaram de 12 a 21 anos, com média de 16,4 e DP = 1,43, sendo que os adolescentes de 12 a 15 anos representaram 21% da amostra (n=21), e os demais 79% concentravam-se em faixas etárias de 16 a 21 anos (N=81). O coeficiente de variação foi de 8,7%, que mostra alta homogeneidade etária. Dessas idades, a maioria esteve concentrada entre 15 e 17 anos. Dois adolescentes não informaram a idade. A distribuição dos adolescentes da amostra total (N=102), segundo o sexo, pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 – Distribuição dos adolescentes da amostra total por sexo



Fonte: A autora.

A respeito da composição familiar, 42% (n=43) declararam residir com a mãe, 22% (n=23) informaram que residem com ambos os pais, 9% (n=10) declararam as mais diversas formações familiares, entre elas, que residem com os

tios, irmãos e em abrigo municipal. Quando se trata de família onde há como responsável apenas um dos pais mais o padrasto ou a madrasta teve-se 9% (n=9) de casos, seguido por 7% (n=7) que declararam residir apenas com o pai, 6% (n=6) com os avós e 5% (n=5) que declararam residir com esposo (a), sendo que há menores de dezoito anos entre estes cinco últimos adolescentes mencionados. Mesmo quando apresentaram composição familiar mencionando irmãos em conjunto com o responsável, destaca-se que para a apresentação na Figura 3 priorizou-se apenas os principais responsáveis declarados pelos adolescentes na pesquisa.

Figura 3 – Distribuição do responsável com quem residem os adolescentes.



Fonte: A autora.

Em relação à frequência escolar, 52% (n=53) declararam estar estudando e 48% (n=49) mencionaram não estar estudando. A modalidade de ensino mais declarada pelos participantes foi o supletivo 39% (n=40) seguido de ensino regular 37% (n=38), e 24% (n=24) não informaram. Ainda quanto à escolaridade 70% (n=72) declararam que estavam estudando ou pararam os estudos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), 18% (n=18) declararam estar no Ensino Médio e 12% (n=12) que estavam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

A respeito da medida socioeducativa que os adolescentes encontravam-se cumprindo no CREAS, 51% (n=52) estavam cumprindo Liberdade Assistida, 28% (n=20) Prestação de Serviço à Comunidade, 9% (n=9) estavam cumprindo as duas medidas concomitantemente e para 12% (n=12) não constava a informação da medida. Quanto à reincidência ou não em atos infracionais, em 46% (n=47) dos adolescentes tratava-se de casos novos, sendo a primeira medida que estavam

cumprindo, já 37% (n=38) eram reincidentes e de 17% (n=17) não constava a informação no questionário².

Outro grupo mais restrito de cinco adolescentes, extraídos do primeiro grupo, após responderem ao questionário mencionado, foram convidados aleatoriamente a conceder uma entrevista à pesquisadora. Este momento foi realizado individualmente.

5.2 PROCEDIMENTOS

Foi encaminhado ao CREAS e à Juíza da 2ª Vara da Infância e Juventude o pedido de autorização para proceder a pesquisa bem como a declaração de responsabilidade da pesquisadora. Esta investigação se amparou na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares, respeitando os procedimentos éticos. Desta forma, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina – CEP/UEL – e aprovado sob o parecer nº 1.568.104/2016.

Foram convidados a participar da pesquisa todos os adolescentes que se encontram cumprindo medida socioeducativa de meio aberto, e o questionário aplicado após assinatura do responsável pelo adolescente no TCLE (Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) concordando que o adolescente sob sua responsabilidade participe da pesquisa. O questionário foi aplicado a cada adolescente, de modo individual, pela pesquisadora ou por profissional do CREAS que se dispôs a auxiliar na coleta de dados. Os adolescentes responderam o instrumento em momentos aonde foram abordados pela pesquisadora enquanto aguardavam atendimento, ou nos próprios atendimentos realizados pela equipe técnica do CREAS. Ressalta-se que foi realizado um treinamento a respeito do preenchimento com esta equipe e apresentados os objetivos da pesquisa. Ressalta-se que os responsáveis pelos participantes da pesquisa tiveram acesso em primeiro lugar ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os adolescentes só participaram da pesquisa após a assinatura do responsável no referido documento. Já cada uma das sessões de entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas, durou cerca de trinta minutos cada uma.

²Vale ressaltar que a informação de qual medida o adolescente estava cumprindo e se era reincidente ou caso novo estava sob responsabilidade de quem aplicava o questionário informar. Os adolescentes muitas vezes não sabiam dizer qual medida estavam cumprindo.

5.3 CENÁRIO

A realização da pesquisa se deu no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), onde os adolescentes cumprem as medidas de Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida, previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Neste local são atendidos apenas adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa que, após terem cometido ato infracional, foram sentenciados pelo Juiz a cumprirem uma medida de meio aberto, caracterizada pela não privação de liberdade. A equipe técnica do CREAS é composta por assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais e auxiliares administrativos. Os adolescentes são atendidos por psicólogo, assistente social, educadores, sendo que estes momentos de atendimentos podem ser individuais e/ou de grupo, de acordo com a demanda identificada pela equipe multidisciplinar. Estes profissionais, após esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa, auxiliaram na coleta de dados aplicando os questionários em momentos de atendimentos individuais que realizavam com os adolescentes.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O questionário de autorrelato em escala tipo Likert aplicado com toda amostra foi elaborado e adaptado com base em outros questionários, como por exemplo, o Questionário de Metas Futuras e de Engajamento de Kozuki (2015), a *Quantitative and Qualitative Assessment of Adolescents Future Time Perspective*, de Carvalho (2015), e a Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF) que é um questionário baseado no *continuum* da autodeterminação, de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) e, em particular, baseou-se na versão brasileira do Inventário de Perspectiva Temporal (IPT) de Bardagi et al. (2015), realizado com o objetivo de avaliar as dimensões da perspectiva temporal em estudantes do ensino básico e secundário. O presente instrumento foi criado com inspiração nessas fontes, adotando-se como critério que as questões abordassem a perspectiva de tempo futuro enquanto “eus possíveis”.

Com base na revisão de literatura, procedeu-se à constituição de uma lista de itens, que foi sujeita a uma seleção. Por fim, para a adequação do instrumento, foi realizada uma aplicação piloto com três adolescentes da mesma

faixa etária, a fim de testar a compreensão dos itens, evitar equívocos e verificar se haveria compreensão dos itens do questionário, o que os adolescentes responderam sem apresentar dúvidas, apenas mencionaram que deveria ser mantida a apresentação de quadros, conforme sugestão de Lepper, Corpus e Iyengar (2005), para melhor visualização dos itens de resposta das perguntas. Após as adequações e validada sua configuração final, o instrumento elaborado por Bzuneck e Caprioli foi denominado “Inventário sobre o Futuro”.

Esse primeiro instrumento (Apêndice B) continha questões iniciais para o levantamento do perfil dos participantes, tais como composição familiar, idade, sexo, série escolar e se está ou não estudando. O questionário principal constituiu-se em uma escala tipo Likert de treze itens e está organizado em duas subescalas: a primeira contém oito itens relativos à Perspectiva de Tempo Futuro em termos de “eus possíveis” (a atingir ou a evitar) e a outra escala contém cinco itens sobre valorização e visão da escola como meio ou instrumento para atingir metas futuras desejáveis. Todos os treze itens desse questionário têm como chave de resposta em escala tipo Likert de cinco pontos, com diferentes opções de respostas desde (1) nada importante, (2) pouco importante, (3) meio importante, (4) bastante importante e (5) muito importante mesmo, como também (1) nada verdadeiro para mim, (2) um pouco verdadeiro, (3) meio verdadeiro, (4) bastante verdadeiro e (5) totalmente verdadeiro para mim. Essa forma de resposta foi acompanhada do desenho de figuras geométricas de tamanhos crescentes, conforme sugestão de Lepper, Corpus e Iyengar (2005), com o objetivo de facilitar a compreensão dos adolescentes.

Das treze possíveis respostas ao questionário em escala tipo Likert, oito tinham redação na forma negativa e, por isso, foi invertido o seu lançamento na planilha Excel, para se manter coerência com o nome da subescala, com sentido positivo. São elas as seguintes: 4) O que aprendi até agora na escola não serve para nada na vida; 6) No meu futuro não quero viver fora da lei; 8) Prefiro viver o dia a dia sem pensar no futuro; 9) Estudo porque a juíza manda; 10) Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro; 11) Eu vivo o presente, o futuro não me preocupa; 12) Não gosto de ir para a escola, é mais gostoso ficar na rua e 13) Ganharei mais dinheiro no futuro sem precisar estudar.

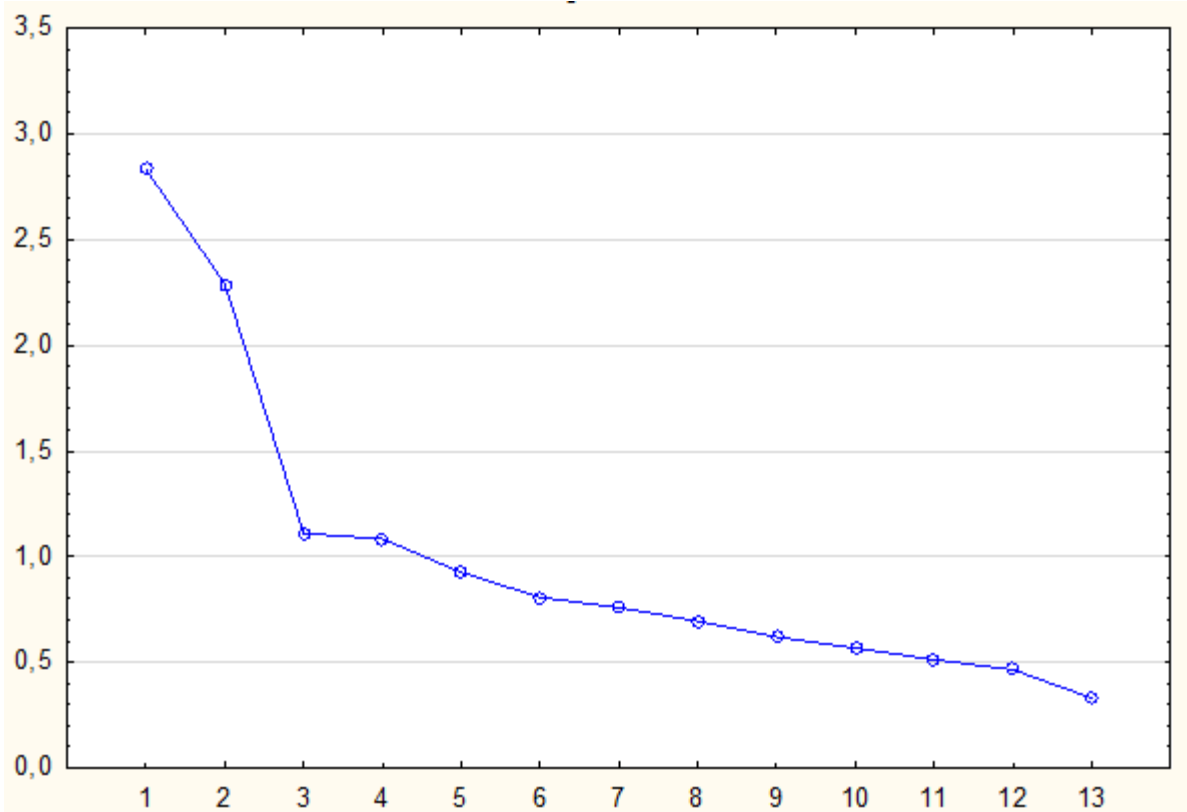
Além desse questionário aplicado a toda a amostra, a entrevista semiestruturada com cinco adolescentes (Apêndice C) seguiu em parte as categorias do roteiro utilizado por Brickman e Miller (2000) que, num estudo de caso,

investigaram metas futuras e escolaridade em um grupo de três adolescentes americanos. Na presente pesquisa, as questões na entrevista tiveram como eixo norteador perguntas que envolviam aspectos como percepção de escolaridade e do ambiente escolar como: Você está indo à escola? Interrompeu? Por que? Está a fim de voltar a estudar? Por que?; Possui boas recordações do ambiente escolar? Cite-os. Descreva o relacionamento com professores e diretores, como era?; e perguntas que abordavam a Perspectiva de Tempo Futuro em termos de “Eus possíveis” que podiam ser negativos ou positivos como: O que você não quer ser no futuro de jeito nenhum? O que é mais importante para você na vida? O que sonha para o futuro?

5.5 ANÁLISE DA ESTRUTURA INTERNA DOS ITENS DA ESCALA

Os dados do questionário em escala tipo Likert, lançados na planilha Excel, foram submetidos a dois testes prévios à análise fatorial. A adequação da amostra foi aferida pelo teste de Kayser-Meyer-Olkin (KMO), tendo surgido o valor de 0,70 para a matriz. Pelo teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2[235; 615 \text{ para } 78 \text{ gl}] = p = 0,001$. Esses resultados autorizaram a execução de uma análise fatorial exploratória.

Os resultados dessa escala foram então submetidos à Análise dos Componentes Principais, com rotação Varimax. A Figura 4 mostra a distribuição dos valores próprios da escala.

Figura 4 - Scree plot dos eigenvalues

Fonte: A autora.

Na figura abaixo é possível observar a distribuição dos itens da escala e e qual foi sua carga fatorial.

Tabela 1- Distribuição dos itens da escala e sua carga fatorial

Itens	Questões	Fator		h2
		1	Fator 2	
1	Ter uma boa profissão, mais tarde, é importante para mim		0,65	0,45
2	Pretendo adquirir muitos bens materiais no futuro		0,56	0,39
3	No meu futuro não quero passar necessidade		0,50	0,53
5	Estou interessado em ser bem-sucedido		0,74	0,55
6	No meu futuro não quero viver fora da lei		0,45	0,56
4	O que aprendi até agora na escola não serve para nada na vida	0,66		0,45
9	Estudo porque a juíza manda	0,53		0,37
12	Não gosto de ir para a escola, é mais gostoso ficar na rua	0,64		0,42
13	Ganharei mais dinheiro no futuro sem precisar estudar	0,47		0,30
Variância Explicada		21,77	17,61	
Alpha		0,57	0,63	

Fonte: A autora.

Originalmente, do total de treze itens desse questionário, cinco estavam destinados a avaliar a percepção que os adolescentes tinham da escola e se valorizavam os estudos e oito, a Perspectiva de Tempo Futuro. Pela análise fatorial realizada e que pode ser visualizada no gráfico do *screeplot*, surgiram quatro fatores com valor próprio maior que 1. Entretanto, essa resolução em quatro fatores mostrou-se inadequada por não formar conjuntos de variáveis internamente consistentes e vários itens carregaram igualmente em mais de um fator. Além disso, conforme Damásio (2012), não é seguro, com base no *screeplot*, ater-se a *eigenvalues* apenas maiores que 1,00 como critério de retenção dos fatores. Por esse motivo, optou-se por ficar com apenas dois fatores com *eigenvalues* 2,82 e 2,19, respectivamente, sendo que sete itens carregaram no fator 1, correspondente à Valorização da Escola e os outros seis itens, no fator 2, relativo a Metas de Vida / “Eus Possíveis”.

Entretanto, três itens que carregaram no fator 1 tiveram que ser excluídos, porque seu conteúdo não dizia respeito à valorização da escola. São eles: item 8 (Prefiro viver o dia a dia sem pensar no futuro), item 10 (Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro) e item 11 (Eu vivo o presente, o futuro não me preocupa). Por isso, foram retidos apenas quatro itens no fator 1. Já do fator 2 (Metas de vida/ “Eus Possíveis”) foi excluído apenas o item de número 7 que nele carregou (Frequentar a escola agora tem muita importância para eu ter um futuro feliz), por representar valorização da escola, de forma invertida.

Dos nove itens mantidos na escala reduzida, a carga mais alta encontrada foi de 0,74 e a mais baixa, de 0,45 e, no conjunto, respondem por 39,38% da variância. As análises de fidedignidade mostram para o fator 1 (Valorização da Escola) $\alpha=0,57$ e para o fator 2 (Metas de Vida/“Eus Possíveis”) $\alpha=0,63$. Portanto, dos dois fatores, apenas o fator 2 apresentou um coeficiente de Cronbach aceitável, indicando boa consistência interna. A simulação de exclusão de qualquer dos itens retidos não trouxe melhora em nenhum dos dois coeficientes alpha. É possível concluir, com essa ressalva, que as análises forneceram evidências de boas propriedades psicométricas do presente questionário em escala do tipo Likert.

6 RESULTADOS

Levando-se em consideração os objetivos dessa pesquisa, os resultados foram apresentados da seguinte forma: em primeiro lugar, dados quantitativos obtidos da aplicação dos questionários em escala do tipo Likert, com a apresentação dos escores nas duas medidas relativas aos fatores, gráfico de caixas com os escores médios, histograma das médias grupais em cada fator e também a comparação entre meninos e meninas nas medidas relativas aos dois fatores. Na sequência, vêm as análises das entrevistas realizadas.

6.1 DADOS QUANTITATIVOS

O teste de Komogorov-Smirnov concluiu que a distribuição dos escores nos dois fatores não é normal, sendo $d= 0,12$ e $p= 0,01$ para Valorização da Escola e $d= 0,10$ e $p= 0,01$ para Metas Futuras / “Eus Possíveis”. Com esses valores, rejeita-se a hipótese nula de que os escores nas duas medidas apresentam distribuição normal.

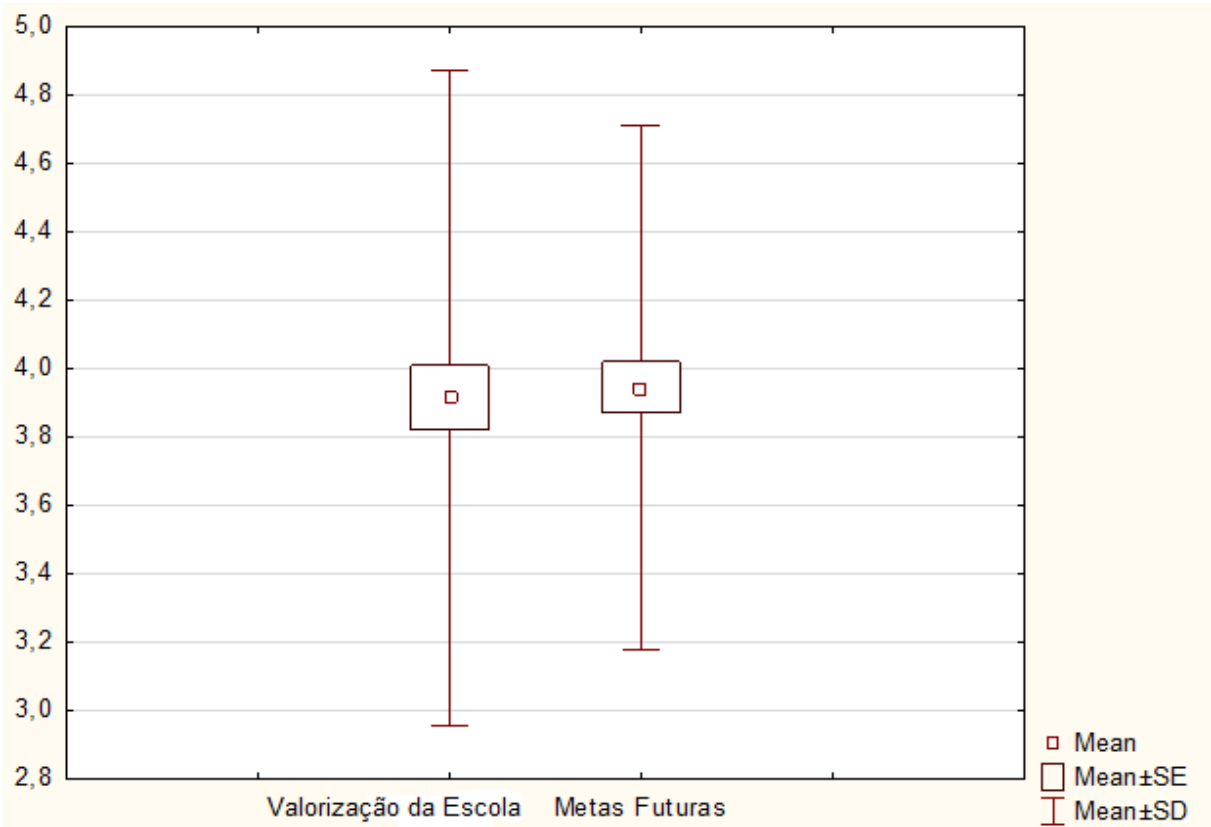
Tabela 2 - Escores nas duas medidas relativas aos fatores (N=102)

Itens	Média	DP	Assimetria	Curtose	Varição
Fator 1 Valorização da Escola	3,91	0,95	-0,94	0,63	1,00 - 5,00
Fator 2 Metas Futuras / “Eus Possíveis”	3,94	0,76	-0,28	-0,63	1,80 - 5,00

Fonte: A autora.

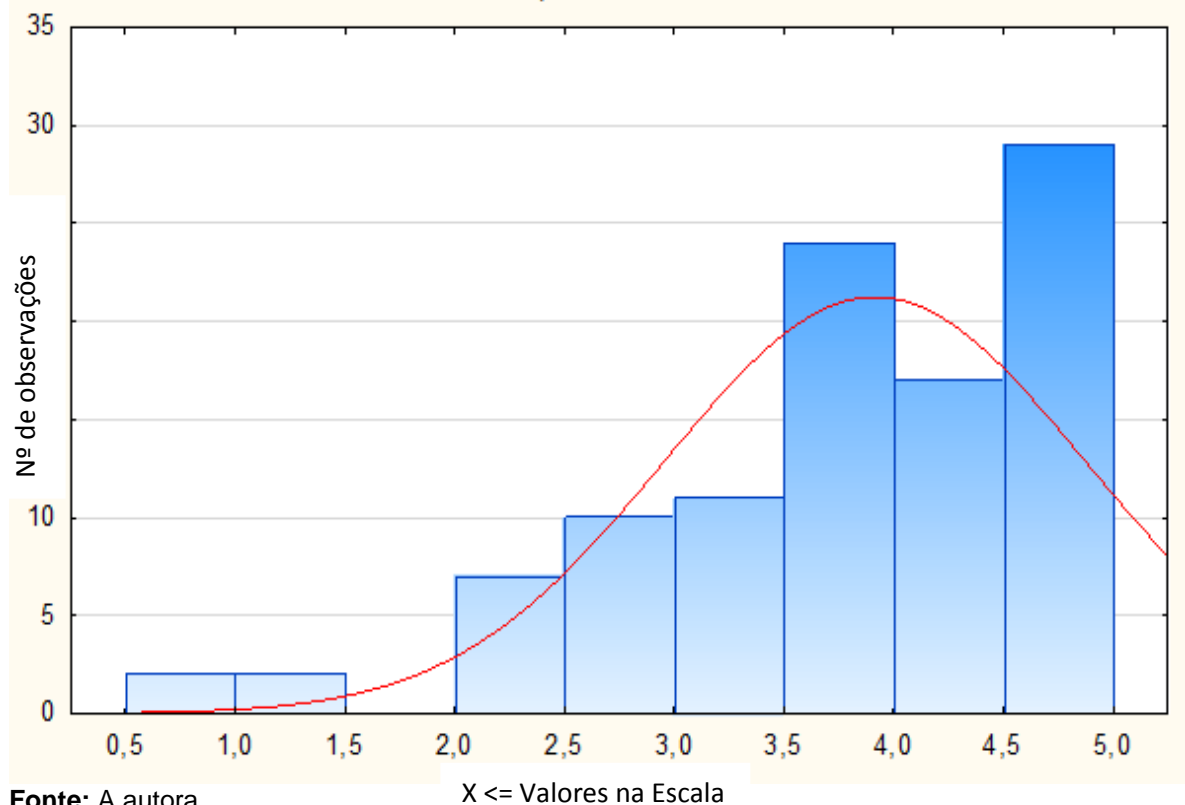
As Figuras 5, 6 e 7 mostram essa forma de distribuição dos escores.

Figura 5 – Gráfico de caixas com escores médios



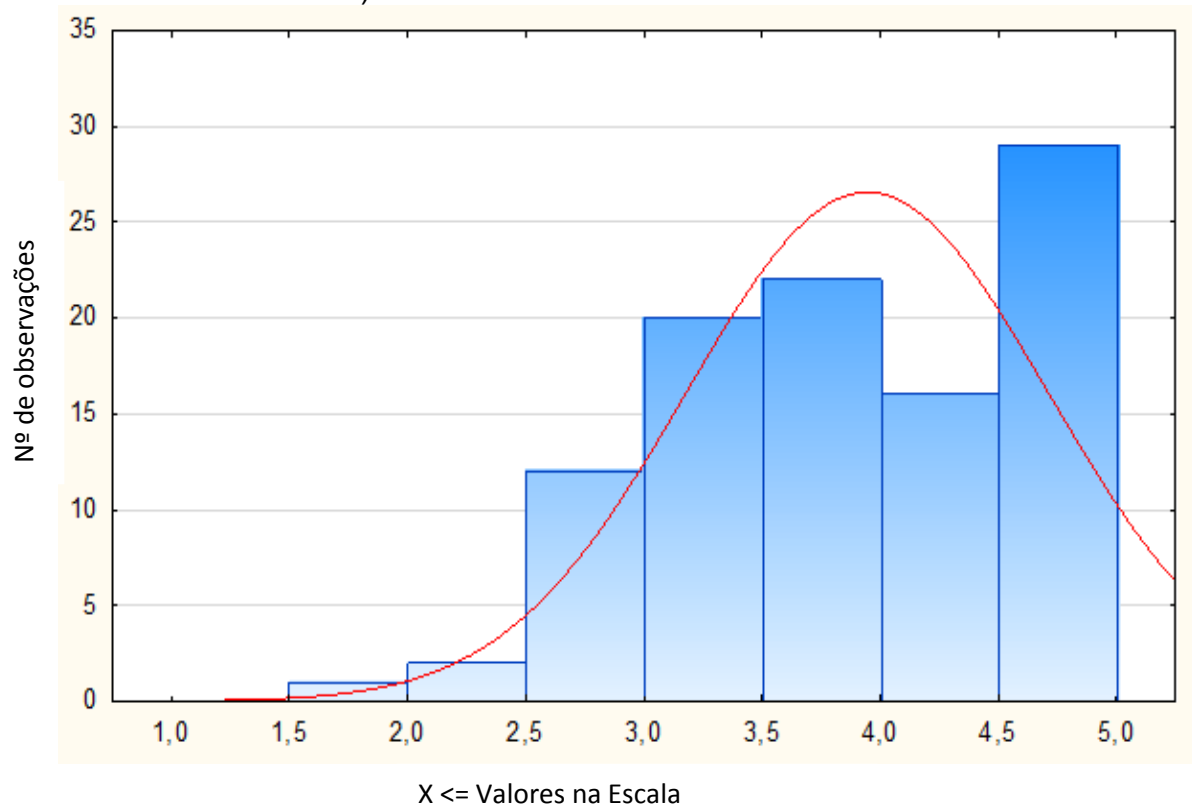
Fonte: A autora.

Figura 6 – Histograma das Médias grupais no Fator 1 (Valorização da Escola)



Fonte: A autora.

Figura 7 – Histograma das Médias grupais no Fator 2 (Metas Futuras / “Eus Possíveis”)



Fonte: A autora.

Foi levantada a correlação entre os escores grupais dos dois fatores. A análise concluiu por $r = -0,05$ ($p = 0,55$) isto é, correlação nula, embora não significativa estatisticamente.

Um dos objetivos do estudo foi levantar uma comparação entre os escores nos fatores pelos jovens do sexo masculino X feminino. O resultado aparece na Tabela 3

Pelo não-paramétrico de Mann-Whitney U-test a diferença entre os escores nas duas medidas não é estatisticamente significativa: $p = 0,66$ para valorização da escola e $p = 0,17$ para metas futuras.

Tabela 3 - Comparação entre meninos e meninas nas medidas relativas aos dois fatores

Itens	Sexo Masculino			Sexo Feminino		
	Média	DP	Variação	Média	DP	Variação
Fator 1 Valorização da Escola	4,02	0,41	3,0 - 5,0	3,94	0,45	2,80 - 4,80
Fator 2 Metas Futuras / “Eus Possíveis”	3,67	0,84	1,50 - 5,0	4,03	1,06	2,25 - 5,00

Fonte: A autora.

Como complemento aos dados descritivos já apresentados, levantou-se a frequência de respostas dos participantes desta amostra em alguns itens do questionário. Esses itens foram selecionados por apresentarem uma distribuição de frequência mais variada e assim podem mostrar algumas diferenças dentro da amostra, que estão escondidas nas médias. Assim, na questão 4 (O que aprendi até agora não serve para nada na vida) 36,26% (n=37) marcaram ser bastante ou totalmente verdadeiro, o que significa que eles mostram não valorizar a escolaridade, em termos de valor instrumental para seu futuro.

Mas, na questão 7 (Frequentar a escola agora tem muita importância para eu ter um futuro feliz), que tinha sido excluída das demais análises, 84,3% (n=86) dos adolescentes responderam que concordam bastante ou totalmente com a frase, o que demonstra um reconhecimento do valor dos estudos e da escola para ter um futuro feliz. Por outro lado, 9,8% marcaram o contrário, que não concordam com isso, ou que concordam pouco, demonstrando uma concordância com as respostas das questões que seguem. Da mesma forma, na questão 12 (Não gosto de ir para a escola, é mais gostoso ficar na rua) 14,7% (n=15) assinalaram que isso é bastante ou totalmente verdadeiro para eles, o que demonstra que esses jovens têm mais prazer em estar nas ruas do que na escola. Por fim na questão 13 (Ganharei mais dinheiro no futuro sem precisar estudar) 18,62% (n=19) marcaram que isso é bastante ou totalmente verdadeiro para eles, o que também evidencia que esses adolescentes acreditam que o rendimento financeiro deles no futuro não necessariamente depende dos estudos.

6.2 DADOS QUALITATIVOS - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Optou-se aqui pela utilização da “Análise de Conteúdo” conforme descrita por Campos (2007), técnica que busca as partes significativas encontradas nas falas para constituir as unidades de sentido e privilegia o trabalho e a interpretação de materiais textuais. Este processo contribui para a formação de categorias que emergem a partir dos dados. Assim, foram criadas categorias que contemplavam os fenômenos encontrados, possibilitando as interpretações que deram significados às mensagens emitidas. Estas categorias agruparam-se em quatro unidades de análise, representadas por temáticas consideradas relevantes descritos a seguir.

Vale ressaltar que, para identificar os participantes com suas características de forma a garantir seu anonimato e para facilitar a análise dos dados, os participantes foram identificados com as letras do alfabeto de A, B, C, D e E.

I. Percepção de Escolaridade

Trata-se das percepções dos adolescentes acerca da escola, se se encontram estudando e se valorizam esta atividade. Os dados revelaram que esses adolescentes, em sua maioria (apenas 1 dos entrevistados não está estudando), encontra-se estudando e a escolaridade tem importância, tal como sugerem as falas a seguir: **Adolescente E:** “Estou estudando, porque estou no sétimo ano e daí fica mais difícil pra arrumar emprego né” e **Adolescente D:** “Estou estudando, porque eu acho que é importante pra mim, eu comecei agora de novo né, eu tinha parado depois que eu comecei a cumprir medida eu parei de ir pra escola, mas agora eu voltei porque eu acho que é importante pra mim, como eu já tenho meu filho eu acho que é importante até pra ele, nessa parte eu estar estudando pra dar um futuro melhor pra ele mais pra frente”. Ambas falas relacionam o estudo a um auxílio para possibilitar um futuro melhor. Houve falas vagas também onde o adolescente menciona apenas a importância dos estudos, porém sem justificar, conforme a fala do **Adolescente C:** “...voltei a ingressar nos estudos e quero terminar os estudos, porque eu acho que é muito importante, por essa razão”.

II. Experiências passadas com a escola

Com isso buscou-se captar a percepção dos adolescentes acerca das experiências vivenciadas no ambiente escolar e com os atores principais da escola como professores e diretores.

Os adolescentes entrevistados em sua maioria relatam bom relacionamento nos estabelecimentos de ensino por onde passaram. As falas dos adolescentes C e D demonstram isso: **Adolescente C:** “O meu relacionamento com os professores sempre foi bom, tanto que quando tinha apresentação no colégio eu sempre estava envolvido, de dança, aí sempre me chamavam...éhhh pra falar em público, pegar o microfone eu sempre gostei de estar junto com eles e sempre procurei estar junto, me envolver, porque eu tenho dentro de mim uma coisa que é interesse sabe por aquilo, se você manda eu executar um serviço eu faço e gosto de

fazer bem feito” e **Adolescente D**: “Mais ou menos, bons incentivos, maus incentivos. Com professores e diretores graças a Deus todos eu gostei e todos gostaram de mim, não tive problema com isso, até que foi bom. Problema mesmo foi com gente que estudava comigo”. Para o **Adolescente D** a pesquisadora questiona se alguém deste ambiente o influenciou para a prática do ato infracional e a adolescente responde: “...ah começou na escola, a parte do cigarro foi na escola, fui bem, como que eu posso dizer, fui bem influenciada sim, por coleguinhas de escola mesmo, mas na parte de drogas não, droga eu já usei bastante, mas no colégio não teve a ver”. O entrevistado deixa claro que pode até ter tido início na escola a questão do uso do cigarro por influência dos pares, porém quanto a utilização de substâncias psicoativas mais pesadas deixa claro que a convivência no ambiente da escola não teve influência. Ainda a respeito das experiências passadas na escola teve-se uma exceção do **Adolescente E** que menciona: “Eu tenho boas recordações da escola, mas daí chegou uma época que eu não gostei mais de ir não... e o relacionamento com o pessoal da escola, bom não é não, mas antes eu só conversava muito só, eu não gosto muito de ficar pegando amizade com professor não”. O adolescente demonstra que não apreciava estabelecer vínculo afetivo com os professores.

III. O que não quer ser (eu possível negativo)

Aqui foi solicitada a percepção dos adolescentes a respeito do que não desejam ou não esperam ser no futuro. Esta percepção demonstra aquilo que os adolescentes relataram que não desejam para seu futuro, o que os adolescentes não querem ser de forma alguma, que são os “eus possíveis” negativos demonstrados nas entrevistas.

As respostas foram diversificadas, desde o desejo de ser independente até a vontade de não estar mais envolvido com atos infracionais foram demonstradas. O **Adolescente A** menciona claramente: “Não quero ser dependente, não quero depender das pessoas” e quanto ao aspecto profissional declara que “...não quero ser lixeiro, acho uma profissão estranha. Não quero porque para mim é estranho”. Outros dois entrevistados demonstraram desejo de viver de acordo com a lei, o que fica claro nas falas do **Adolescente B**: “Não quero ser bandido...quero trabalhar” e do **Adolescente C**: “...o que eu não quero é ser uma pessoa fora da lei, ser uma pessoa assim hipócrita, ser uma pessoa assim, que não acredita no ser

humano. Porque eu acho que o ser humano deve ter um voto de confiança no ser humano né, porque a gente depende de gente, a gente não é sozinho, todo mundo depende de todo mundo né, e assim eu quero ser uma pessoa verdadeira, eu não quero ser uma pessoa falsa sabe, uma pessoa vazia, uma pessoa amarga, isso eu não quero...porque eu acho que assim, a gente planta o que a gente colhe. Nesta última resposta ainda o adolescente demonstra a crença de que se faz necessário acreditar no ser humano, desejo de igualdade de oportunidades e também de que o que se faz em algum momento de alguma forma é cobrado.

Um dos adolescentes apresenta ainda que uma pessoa sem objetivos na vida é um ninguém, conforme demonstrado na fala do **Adolescente D**: *“Uma ninguém, porque ser uma ninguém seria uma pessoa sem objetivo. Graças a Deus eu tenho meus objetivos, pretendo ser alguém na vida”*. Ainda a respeito do que não se deseja ser no futuro, o **Adolescente E** não queria dizer o que não gostaria de ser mencionando que não podia falar, porém após insistir, em tom muito baixo de voz, quase que sussurrando o adolescente mencionou: *“não quero ser...polícia...porque que esses “caras” não sei não... esses caras aí não são certos não*. Esta fala demonstra que o adolescente não visualiza a polícia como um instrumento de segurança pública disponível à população ou algo bom para o benefício de todos, pelo contrário.

IV. O que quer ser (eu possível positivo)

Trata-se da percepção dos adolescentes acerca do que desejam e esperam ser no futuro, suas expectativas futuras em termos de “eus possíveis”, demonstração de que esta amostra específica de adolescentes possui “eus possíveis” positivos.

Os dados das entrevistas revelaram que em sua maioria os adolescentes possuem perspectivas de tempo futuro e anseios sobre o que desejam para suas vidas no futuro. Apenas um adolescente menciona que não se imagina no futuro, quanto aos demais, o desejo de trabalhar é mencionado por três deles, com falas sobre o que desejam como por exemplo: **Adolescente B**: *“Trabalhar e cuidar da minha família, minha mãe, meu pai e meus irmãos... quero cuidar deles ajudando, trabalhando”*; **Adolescente C**: *“Mas eu sonho em também trabalhar na televisão que é o meu sonho, trabalhar na televisão de verdade...”* e o **Adolescente D**: *“...o que eu mais quero é ter a minha casa e o meu filho do meu lado, é isso e um bom*

trabalho pra estar cuidando dele, dar o meu melhor, dar o melhor de mim pra ele, é o que eu mais quero”.

O fato de ter sonhos específicos e definidos de que tipo de profissão deseja seguir foi apresentado por dois adolescentes inclusive um deles relaciona os estudos como instrumento para o alcance de suas metas como sugere o **Adolescente C**: *“Olha eu sonho muita coisa, eu quero ser ator, sonho ser cantor, estou praticando hip hop, eu sonho ser dançarino de hip hop, mas assim a prioridade que eu tenho em minhas mãos é o colégio e os estudos, eu quero terminar meus estudos, eu quero receber meu diploma, quero fazer uma faculdade de artes cênicas, terminando minha faculdade de artes cênicas eu quero ser ator mesmo”.* O desejo de ter estabilidade, moradia e segurança financeira também é citado por um deles como na fala do **Adolescente D**: *“Ter uma boa estabilidade pra amanhã ou depois eu cuidar dele (filho). Hoje eu não tenho parada fixa sabe, vivo de um lado pro outro, mas não é abrigo, é eu mesmo que um dia estou na casa de um, um dia na casa de outro, mas não tenho parada fixa”.*

Houve a menção também de uma preocupação em realizar atividades de ajuda/auxílio ao próximo ou a comunidade onde estão inseridos, como por exemplo na fala do **Adolescente C**: *“eu penso também nestas coisas, eu penso em poder ajudar as pessoas sabe, ajuda de algum governante pra eu poder fazer algum serviço pra eles e pra eu poder fazer algum serviço sabe na comunidade, pegar por exemplo, não fazer coisas muito fora do normal, mas fazer uma mínima coisa assim sabe, fazer uma horta no bairro né, cuidar daquela horta, pegar um espaço e passar para as crianças uma dança de hip hop, fazer alguma coisa assim, mas assim isso é um dos meus sonhos”,* este mesmo adolescente relata ainda o desejo de deixar uma marca positiva no mundo quando diz: *“...eu sonho em passar uma mensagem positiva pro próximo, sempre ajudando o próximo, independente do que ele ta pensando, independentemente da situação que ele esteja, passar uma mensagem de apoio a ele, qualquer pessoa, todas as pessoas”.* O **Adolescente E** para o futuro relata que quer: *“Ser MC, cantar...eu quero ter um futuro bom só. Mas não é que eu só quero ser MC pra ganhar dinheiro, eu vou ser MC porque eu gosto de cantar, entendeu”.* Em sua fala o adolescente demonstra que sendo MC se realizará profissionalmente, e que não pensa somente na renda que isso possa dar para ele caso alcance seu objetivo.

Na tabela 4 podem-se observar resumidamente as categorias elencadas e as respostas dos entrevistados para cada uma delas.

Tabela 4 - Síntese das verbalizações nas entrevistas

Categorias	Adolescente A Rapaz, 16 anos	Adolescente B Rapaz, 17 anos	Adolescente C Rapaz, 21 anos	Adolescente D Moça, 17 anos	Adolescente E Rapaz, 15 anos
I. Percepção de Escolaridade	Não verbalizou	Não verbalizou	Julga importante e menciona isso	Julga importante e menciona isso	Julga importante e menciona isso
II. Experiências passadas com a escola	Bom Relacionamento	Normal	Bom Relacionamento	Bom Relacionamento	Bom Relacionamento
III. O que não quer ser (eu possível negativo)	Dependente de outras pessoas	Ser bandido	Ser fora da lei	Sem objetivos	Policia
IV. PTF o que quer ser (eu possível positivo)	Não parou para pensar ainda	Trabalhar e ajudar a família	Trabalhar na televisão	Ter casa própria e poder cuidar do filho	Ser MC (cantor)

Fonte: A autora.

7 DISCUSSÃO

Tem-se notado na atualidade uma discussão acerca do envolvimento de adolescentes e jovens com atos infracionais. O debate a respeito da redução da maioridade penal faz com que a sociedade como um todo posicione-se a este respeito, com alegações de todo tipo, uma delas de que a lei vigente não pune o adolescente como deveria. Essa discussão não é objeto deste estudo, porém o principal ator envolvido sim, que é o adolescente autor de ato infracional. A partir da experiência profissional vivenciada junto a esse público como assistente social, um ponto que instigou a realização da presente pesquisa foi a relação desses adolescentes com a escolaridade. De acordo com o ECA (BRASIL, 1990), o adolescente que está no cumprimento de medida socioeducativa precisa estar estudando, ou retornar aos estudos.

Há anos atrás, observava-se que a maior parte dos adolescentes que cumpriam medidas de meio aberto no município onde se realizou a pesquisa não se encontravam estudando, mesmo sendo essa uma exigência judicial no caso desses jovens. Quais seriam as causas desse fato, o que faz com que os jovens abandonem os estudos, quais foram suas experiências educacionais anteriores, se tiveram sucesso ou fracasso escolar, que impactos esses fatores podem ter tido na sua relação com a escola são algumas das questões que nortearam esse estudo.

As relações entre a educação escolar e a conduta infracional de adolescentes foi objeto da revisão integrativa da literatura por Silva e Bazon (2014) que, entre outros aspectos, lançaram pistas para o desenvolvimento de demais pesquisas nesta área. Da busca em diferentes bancos de dados, menos de dez por cento dos trabalhos eram de estudos realizados no Brasil. Esse fato demonstra uma carência de estudos e pesquisas nessa área em nosso país, o que justifica a pertinência e relevância desse estudo.

Para a presente pesquisa, buscou-se em uma das teorias da motivação a fundamentação teórica necessária, especificamente a teoria da Perspectiva de Tempo Futuro-PTF em termos de “Eus Possíveis”, como foram trabalhados por Anderman e Maehr (1994), Husman e Shell (2008), Markus e Nurius (1986), Massey, Gebhardt e Garnefski (2008). A motivação escolar, em específico, tem sido foco de estudos em diferentes contextos, e as teorias da motivação demonstram a importância de metas, entre as quais estão as metas futuras. O indivíduo que as

possui tende a realizar ações no presente que são consideradas meios para o alcance das metas idealizadas. A respeito da desmotivação de adolescentes na escola, Anderman e Maehr (1994) defenderam que esse problema também estaria ligado aos esquemas de “eus possíveis” que esses alunos desenvolvem ao longo da vida escolar. A forma como acreditam que podem ou não ser (eu possível positivo e eu possível negativo) terá influência sobre a forma como encaram a escolarização.

Assim, avaliar se os adolescentes autores de ato infracional, que estão em cumprimento de medida socioeducativa, possuem metas futuras em termos de “eus possíveis” e se fazem relação do alcance dessas metas com a valorização da escolaridade foi o principal objetivo dessa pesquisa. Os participantes foram adolescentes em sua maioria do sexo masculino (82%), com faixa etária de maior concentração dos quinze aos dezessete anos.

Com relação à escolaridade, apesar de ser uma exigência judicial estar estudando, por conta do cumprimento de medida, 48% (n=49) dos adolescentes declararam que não estão estudando. A escolaridade de mais de 2/3 desses adolescentes, independentemente de estar ou não estudando, parou no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) o que se aproxima da amostra da pesquisa realizada por Gallo e Williams (2008), também com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de meio aberto, sendo que 61,8% tinham apenas o Ensino Fundamental II. Assim, nota-se que a transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II parece ser uma situação mais ligada à ocorrência de atos infracionais, pois em ambas pesquisas a maioria dos participantes relataram estar nesse nível de escolaridade, ou ter parado de estudar nesse período escolar. Deve-se considerar que isso acontece, talvez, por ser também nesse período que a adolescência emerge na vida desses jovens, quando podem surgir problemas comportamentais.

Um aspecto comum nessa fase é a forte vinculação com os pares que os adolescentes costumam apresentar. Essa vinculação, conforme demonstraram Massey, Gebhardt e Garnefski (2008), pode ter mais influência na vida dos adolescentes do que a família e a escola quando se trata da formação de metas de vida. Desta forma, a falta de assistência da família e da escola nesse período pode colaborar para que a influência dos pares tenha maior importância para os adolescentes. Se os pares com os quais o adolescente se identifica forem de grupos em que a escolarização não é valorizada e há a prática de ato infracional, e os

adolescentes têm isso como natural, a tendência do jovem de reproduzir as ações do grupo é grande, até para ser aceito no grupo. Acredita-se que o contrário é verdadeiro, ou seja, quando os pares valorizam a escolaridade e possuem metas futuras adequadas, isso pode influenciar as escolhas e conduta dos adolescentes.

Observaram-se nos resultados altos escores médios nas duas medidas. Ou seja, os adolescentes marcaram mais as alternativas extremas da escala, mostrando mais concordância com aspectos positivos de cada item. Não se identificaram diferenças significativas entre meninos e meninas nas duas medidas. Na subescala de metas futuras, todos os itens significavam coisas boas e desejáveis e, por isso, podia-se prever que os adolescentes tenderiam a assinalar os extremos das alternativas. Mas, na subescala de valorização da escolaridade, como explicação provável porque foram altos esses escores médios de toda a amostra, pode-se supor que tenha ocorrido influência de outros fatores.

De acordo com Alexander (2008), entre outros autores, em escalas do tipo Likert, há o perigo de que certas pessoas tenham dificuldade em identificar estados internos e o seu grau, mesmo quando se defrontam com afirmativas bem claras e que tenham entendido corretamente. Mas, a causa mais provável é que os participantes podem ocultar suas verdadeiras crenças e percepções para apresentarem uma imagem social mais aceitável. Desta forma, deve-se ter cautela na avaliação dos presentes resultados. No presente caso, o fato de se tratar de adolescentes autores de ato infracional e por estarem em um espaço onde cumprem medida, ou, como eles mesmos dizem, onde “pagam” à justiça pelo que fizeram, também pode ter facilitado respostas que no entendimento deles poderiam favorecê-los. Mesmo sabendo que a pesquisa nada tinha a ver com o cumprimento da medida, e que o questionário não seria enviado ao juiz, houve em todo o questionário uma grande frequência de respostas em alternativas que, no seu julgamento, poderiam atender àquilo que era esperado deles.

Além disso, atendendo a sugestão de Alexander (2008), foi aqui associada a essa metodologia a realização de entrevista semiestruturada, na tentativa de coletar detalhes da relação desses adolescentes com a escola, professores, motivos de evasão, e aspirações futuras. A entrevista, porém, realizada com mais questões para possibilitar uma maior interlocução do entrevistado com a pesquisadora, parece não ter sido suficiente para se obter informações de outros aspectos durante a entrevista. Desta forma, pelos mesmos motivos apresentados

pela autora quanto às escalas do tipo Likert, pode-se suspeitar também dessa metodologia de entrevistas por não conseguir trazer à tona a verdadeira ideia que eles têm sobre escolaridade.

Nesta pesquisa a análise de correlação entre as duas medidas demonstrou que elas não têm nenhuma característica em comum, são independentes. Esse dado sugere que para esses jovens, na condição específica de autores de ato infracional, a escolaridade não é entendida como um instrumento para o alcance de suas metas futuras, embora tenham relatado que têm expectativas futuras. Por exemplo, em relação à instrumentalidade de ações no presente para o alcance de metas futuras, Miller e Brickman (2004), entre outros, apontaram que a percepção que os jovens têm das ações que são fundamentais para o alcance do que desejam no futuro são condições essenciais para o alcance do que aspiram, pois é essa percepção que transfere o valor dos objetivos futuros para tarefas próximas. Por exemplo, uma meta de ter bom emprego no futuro deverá estar associada à ideia de instrumentalidade dos estudos atuais, dedicação, leituras, frequência escolar, realização de tarefas, entre outras ações.

Por outro lado, a alta frequência de respostas de concordância com a questão 7 (Frequentar a escola agora tem muita importância para eu ter um futuro feliz) sugere que os adolescentes demonstram reconhecer o valor da escolaridade como meio para um futuro melhor. Mas esse dado não é compatível com a quantidade de adolescentes dessa amostra que se encontra estudando (apenas 52%), de modo que o que relataram nas respostas, isto é, que valorizam os estudos, é incoerente com o que fazem na prática. Isso tinha sido apontado por Massey, Gebhardt e Garnefski (2008): apesar dos adolescentes infratores pensarem no futuro, suas ações atuais estão muito mais relacionadas a metas prazerosas de curto prazo e que não requerem tanto esforço, como estar com os amigos, frequentar festas, passear e realizar ações que geram gratificações instantâneas. Talvez por isso, observa-se que mesmo eles marcando respostas que sugerem que relacionam os estudos ao futuro, suas ações não condizem com isso, visto que boa parte deles não se encontra estudando.

Oyserman e Markus (1990) demonstraram também que os adolescentes nessa condição de autores de ato infracional tendem a apresentar desequilíbrio entre “eus possíveis” positivos e negativos, o que é outro ponto que se confirma com os resultados dessa pesquisa. Apesar de os adolescentes apresentarem aspirações

para o futuro e até certo ponto uma valorização da escola, não há um equilíbrio por exemplo, entre esperar melhores condições no futuro e relacionar o alcance disso com os estudos. Esperam serem bem-sucedidos no futuro nos estudos, mas não estudam.

A condição do adolescente autor de ato infracional é multideterminada, isto é, não é possível atribuir essa condição a apenas uma causa. Porém, a família e a escola, com toda a formação que podem proporcionar aos jovens, têm papel fundamental em seu desenvolvimento saudável e também na prevenção dessa prática. A literatura aponta que ambientes que fornecem modelos de sucesso tanto em casa quanto na escola, pode possibilitar ao jovem a autorregulação do comportamento, engajamento e bem-estar na escola e a construção de “eus possíveis” adequados (OYSERMAN; BYBEE; TERRY, 2006). Os adolescentes da presente amostra apresentaram diferentes composições familiares, como residir com irmãos, tios, avós, esposo(a), em abrigo municipal e a maior parte reside só com a mãe. Afora 23 deles que declararam residir com ambos os pais, em sua maioria, esses adolescentes pertencem a famílias desfeitas.

Ainda de acordo com Oyserman, Bybee e Terry (2006), a formação de “eus possíveis” positivos muito tem a ver com o ambiente de pessoas com quem o adolescente convive. Para que o jovem tenha um autoconceito positivo a respeito de si mesmo e do que é capaz de alcançar, acredita-se que a escola é instrumento para chegar a isso, com um ambiente que propicia tal efeito, o que pode fazer toda a diferença. Nos dias atuais, possuir uma escolaridade básica é requisito para a maior parte dos empregos formais. Como poderão evitar caminhos fora da lei e seguir por caminhos normais com trabalho formal sem a escolarização mínima? Os mesmos autores haviam observado que os adolescentes que se envolvem em ato infracional normalmente viveram em um contexto marcado por limitações, sem o incentivo aos estudos das pessoas mais próximas de seu convívio, muitas vezes com pais desempregados, eventualmente fracassados e sem preparo profissional e, assim, tendem a manter um comprometimento diferente com a escolaridade, não chegam a ligar o que anseiam para o futuro (seus “eus possíveis”) com os comportamentos do dia a dia. Em determinadas situações até demonstram grandes aspirações para sua vida, como se pode observar nas respostas das entrevistas realizadas, mas seu comportamento muitas vezes parece não condizer com suas aspirações, podendo evitar a escola e até mesmo evadir.

A interrupção da escolaridade apareceu, nesta pesquisa, como fato bem frequente. Quando se trata da evasão escolar, diferentes fatores podem contribuir. Lima, Prado e Souza (2014), por exemplo, sugerem que a dificuldade que os adolescentes encontram em prosseguir nos estudos pode dever-se ao fato da progressão continuada, pela qual os alunos avançam nas séries mesmo que não tenham alcançado o conhecimento necessário para isso. Porém, as autoras acreditam que o motivo do atraso e dificuldade com certas habilidades no ensino fundamental II pode ter relação com o fracasso vivenciado já em anos anteriores da escolarização. Historicamente, as classes menos favorecidas tiveram dificuldade em realizar os estudos básicos, pois estudar era privilégio de poucos. Segundo Patto (1999), a maneira dominante de pensar a educação dessa classe girava em torno do fato de acreditar-se que as classes menos favorecidas eram inferiores intelectualmente, e isso com certeza contribuiu para a ineficácia da escola ao longo dos anos.

Ainda sobre o fracasso escolar e o impacto que isso pode ter na vida do estudante, Nunes et al. (2014) demonstraram que, da amostra total de sua pesquisa, quase 50% dos alunos já sofreram reprovação escolar, apesar de apresentarem boa percepção quanto à escola. Observaram também que existe correlação entre reprovação escolar e baixa expectativa de futuro, o que significa que experiências anteriores negativas com a escola podem influenciar as expectativas que os adolescentes têm de si mesmo e do que podem ou conseguem alcançar, dificultando a aspiração por metas futuras que dependam necessariamente dos estudos, como ser um médico por exemplo.

Nesse sentido, os dados obtidos nesse estudo quanto à escolaridade desses adolescentes, que em boa parte não se encontram estudando, e também o fato de pertencerem a famílias desfeitas e com diferentes formações, que podem não ter contribuído para a valorização da escola, vai ao encontro do que Silva e Bazon (2014) e Oyserman, Bybee e Terry (2006) demonstraram a respeito do que é necessário para que haja engajamento escolar e expectativas quanto ao futuro. Assim, para esse grupo específico de adolescentes autores de ato infracional, os vínculos positivos no âmbito escolar e familiar, ao longo de suas vidas, poderiam ter contribuído para que não chegassem à conduta infracional.

Apesar de os resultados do questionário em escala do tipo Likert terem apresentado uma correlação nula, o que quer dizer que para os adolescentes dessa

amostra não apareceu relação positiva entre a valorização da escola e o estabelecimento de metas futuras em termos de “eus possíveis”, os dados das entrevistas também não trouxeram informações diferentes. Observa-se isso, por exemplo, na fala de alguns. Com exceção de apenas um dos entrevistados que não está estudando, os demais relatam vislumbrar nos estudos um meio para o alcance de suas metas futuras. Vale ressaltar, por exemplo, que o jovem denominado “Adolescente C” já tem vinte e um anos e mais experiência de vida do que os demais jovens da amostra, ou seja, a percepção que ele tem da instrumentalidade dos estudos pode ter sofrido influência de suas experiências de vida.

Algumas menções como as do Adolescente E, quando diz que está frequentando a escola, pois senão fica mais difícil de arrumar emprego, e também quando a Adolescente D menciona que está estudando porque acredita que isso lhe dará a possibilidade de proporcionar um futuro melhor para seu filho, ainda o Adolescente C, quando indagado sobre o que sonha para o futuro, o mesmo coloca o término dos estudos, a realização de um curso superior e o recebimento do diploma como algo que almeja, e para isso hoje ele estuda. Apesar de em suas falas demonstrarem que evidenciam certa valorização da escola, não se pode excluir que observa-se que isso se dá de forma um tanto superficial. Talvez pelos motivos mencionados anteriormente, por uma tentativa de agradar ou responder de acordo com as expectativas do entrevistador.

A respeito do estabelecimento de metas futuras por adolescentes em conflito com a lei, Massey, Gebhardt e Garnefski (2008) realizaram uma revisão integrativa da literatura em relação com “eus possíveis” e identificaram que esses adolescentes possuem mais “eus possíveis” negativos do que positivos, e isso pode estar relacionado com a autoimagem negativa que têm a respeito de si próprios. Esse fato dificulta a formação de um “eu possível” positivo e, conseqüentemente, que tenham expectativas e comportamentos positivos. Isso coincide com as respostas obtidas das entrevistas, pois apesar de demonstrar ter sonhos e expectativas futuras, as aspirações demonstradas pelos jovens não são altas.

7.1 LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO E SUGESTÃO PARA NOVAS PESQUISAS

Uma primeira limitação está ligada ao próprio instrumento em escala do tipo Likert, em que as questões na parte de valorização da escola tiveram alpha

abaixo do aceitável. Provavelmente, isso se deve ao fato de que esses itens foram criados, propositalmente, para representar situações específicas e diferentes, pois se desejava identificar a valorização da escola sob vários ângulos. Além disso, mesmo estando acompanhados de quem aplicou o questionário e que poderia esclarecer dúvidas, pode ter ocorrido má compreensão de certos itens, ocasionando assim respostas equivocadas, mais ainda devido à particularidade da amostra dessa pesquisa. Schunk, Meece e Pintrich (2014) descreveram diversos modos de se avaliar motivação, que incluem a observação direta de comportamentos e os autorrelatos. A modalidade de autorrelatos tem por objetivo captar informações dos próprios participantes sobre seus comportamentos, pensamentos, crenças e, portanto, sobre sua motivação tanto em termos quantitativos como qualitativos. Os participantes podem relatar esses estados internos e comportamentos de diversas maneiras, porém, mais frequentemente, o autorrelato consiste em responder a questionários em escala Likert ou a questões apresentadas em entrevistas.

Há dúvidas sobre a boa vontade dos jovens dessa pesquisa tanto para responder ao questionário em escala do tipo Likert quanto para conceder a entrevista, sendo que para isso foi necessária a realização de plantões no CREAS, durante dois meses, para se obter uma quantidade razoável de participantes.

Outra limitação dessa pesquisa foi de que não foi realizada comparação com outros adolescentes de mesmo perfil socioeconômico e de escolaridade, mas sem conflito com a lei. Assim não se têm dados que possam esclarecer se adolescentes infratores têm desempenho semelhante ou pior, em comparação com outros grupos de adolescentes.

Outro aspecto que vale ressaltar como limitação nesse estudo, é que não foi levantada a influência dos pares na vida desses adolescentes anterior ao ato infracional e se hoje pertencem a algum grupo específico como gangues e/ou grupos de tráfico de drogas, apesar de acreditar que, pela experiência vivida ao longo da pesquisa, questões como o tráfico seriam mais difíceis de abordar com esses adolescentes.

Devido ao fato dos adolescentes apresentarem diferentes composições familiares, não foi possível comparar os escores nas medidas de metas futuras e de percepção do valor da escolaridade em função situação familiar e do grau de instrução, pois eram diferentes formações familiares, bem como níveis de escolaridade pulverizados.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre expectativa sobre o futuro por adolescentes e sua relação com a valorização da escola, sugere-se para pesquisas futuras, com amostras mais numerosas, (1) aprimorar o instrumento aqui utilizado e buscar confirmação de validade psicométrica; (2) avaliar as expectativas quanto ao futuro por adolescentes, correlacionando adolescentes autores de ato infracional com outros adolescentes que não estejam nessa condição; (3) investigar a relação dos pares na vida dos adolescentes, se houve influência de grupos para a prática de atos infracionais e (4) investigar se há relação entre composição familiar e o envolvimento de adolescentes com atos infracionais.

Em síntese, os resultados encontrados neste estudo representam um avanço nas pesquisas brasileiras sobre Perspectiva de Tempo Futuro com adolescentes, especialmente por se tratar de amostra tão específica e por haver poucos estudos brasileiros nesse âmbito. Entretanto, faz-se necessário ainda a realização de mais pesquisas nessa área, com diferentes metodologias para que se possa compreender melhor, ou de outras maneiras, essa questão. A seguir, serão apresentadas algumas implicações educacionais desse estudo.

7.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Alguns aspectos levantados na literatura, bem como os dados do presente estudo demonstram que o papel da família e da escola são fundamentais e podem ter caráter de prevenção para que os adolescentes não cheguem a se envolver com a prática de atos infracionais. Isso demonstra que nesse grupo, apesar de demonstrarem pelas respostas que se importam sim em pensar no futuro, isso precisa ser melhor explorado e abordado com os adolescentes.

Pelas frequências de respostas em algumas questões, observa-se que alguns adolescentes, na condição de autores de ato infracional, demonstram que precisam de mais ações educacionais do que os demais adolescentes. Em especial, aqueles que foram mais sinceros em suas respostas, como por exemplo na questão 12 (Não gosto de ir para a escola, é mais gostoso ficar na rua) em que 14,7% (n=15) declararam que é mais gostoso ficar na rua do que estudar, o que demonstra que esses jovens têm mais prazer em estar nas ruas do que na escola. A atenção que deve ser dispensada a esse público específico de estudantes requer ações planejadas e estudadas previamente. Seja com exercícios a serem propostos ou

com atividades que evidenciem a importância e instrumentalidade dos estudos para o alcance de suas metas futuras.

Um outro ponto demonstrado nessa pesquisa é a formação familiar desses adolescentes, que em sua maioria têm como responsável apenas um dos genitores. Compreende-se assim que o fortalecimento dos vínculos familiares dos adolescentes, participação da família na vida escolar desde a infância, incentivo aos estudos e apoio dentro de casa são extremamente importantes, mesmo que a família tenha formações diferentes das de pai, mãe e irmãos, outros familiares podem desempenhar esse papel de incentivador. Mesmo tendo-se a clareza de que o comportamento infrator do adolescente é sempre multifatorial e envolve aspectos sociais como vinculação com pares, família e escola, nesse estudo não se trabalhou com outros fatores a não ser os educacionais.

Desta forma, quanto à escola, esta pode auxiliar ainda mais esses adolescentes na formação de um “eu possível” desejável e o que devem almejar ser no futuro, proporcionando um exercício do estabelecimento de metas. Oyserman, Terry e Bybee (2002), baseados na experiência de intervenção com adolescentes de classes menos favorecidas, sugeriram ser possível fazê-los desenvolver “eus possíveis” adequados e ligando-os a comportamentos autorregulados de frequência à escola e compromisso com o dever de casa. Ao término da intervenção, e até dois anos após, notava-se melhora da frequência na escola, participação em classe e bom comportamento dos jovens que participaram dessa intervenção. Experiência semelhante poderia ser utilizada tanto no espaço da escola, no caso de trabalhar-se com a prevenção do envolvimento com drogas e a prática de atos infracionais, como poderia também ser utilizada nos espaços onde os adolescentes cumprem medida socioeducativa para a superação da condição de adolescente autor de ato infracional.

A realização de projetos nesse sentido nos Centros de Socioeducação, CREAS e Casas de Semiliberdade com adolescentes que cumprem medida socioeducativa, seja ela de meio aberto ou fechado, pode ser uma alternativa de superação para os adolescentes. Poder desenvolver nos jovens, sobretudo aqueles das classes menos favorecidas, “eus possíveis” positivos, com a possibilidade de enxergarem-se no futuro de forma diferente e fazendo a ligação do alcance dessas metas com a escolaridade, acredita-se que seja um caminho profícuo a ser trilhado.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, P. Charting the course for the teaching profession: the energizing and sustaining role of motivational forces. *Learning and Instruction*, Oxford, v. 18, p. 483-491, 2008.
- ANDERMAN, E. M.; MAEHR, M. L. Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, Washington, v. 74, n. 2, p. 287-309, 1994.
- APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; FURLONG, M. J. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, Brandon, v. 45, n. 5, p. 369-386, 2008.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BARDAGI, M. P. et al. Propriedades psicométricas da versão brasileira do inventário de perspectiva temporal para adolescentes. *Avaliação Psicológica*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-8, 2015.
- BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 175-199, 2013.
- BILDE, J.; VANSTEENKISTE, M.; LENS, W. Understanding The association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, Oxford, v. 21, p. 332-345, 2011.
- BOEKAERTS, M. Adolescence in dutch culture: a self-regulation perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Ed.). *International perspectives on adolescence*. Greenwich, Conn.: Information Age Publ., 2003. v. 3, p. 99-122.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; SALDANHA, M. O. Educating young adolescents in Brazil. In: MERTENS, S. B.; ANFARA, V. A.; KATHLEEN, R. (Ed.). *An international look at educating young adolescents*. Carlote, N.C.: Information Age Publishing, 2009. p. 313-344.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed. Brasília, DF: Senado, 1988. 292 p.
- BRASIL. *Lei nº 8.069 de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 4 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Novo programa pretende conter evasão e levar 1,6 milhão de jovens de volta às salas de aula*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/35981-novo-programa-](http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/35981-novo-programa)

pretende-conter-evasao-e-levar-1-6-milhao-de-jovens-de-volta-as-salas-de-aula>. Acesso em: 31 ago. 2016.

BRICKMAN, S. J.; MILLER, R. B. The impact of sociocultural context on future goals and self-regulation. In: MCINERNEY, D. M.; ETTEN, S. V. (Ed.). *Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Greenwich, Conn.: Information Age Publ., 2000. p. 119-137.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: VOZES, 2010. p. 9-36.

CAMPOS, D. C. A análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. In: BAPTISTA, M. N e CAMPOS, D. C. *Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa*. Rio de Janeiro: LTC, 2007. p. 265-288.

CARVALHO, R. G. Quantitative and qualitative assessment of adolescents future time perspective. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 25, n. 61, p. 163-172, 2015.

COSTA, C. R. B. S. F.; ASSIS, S. G. D. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 74-81, 2006

COUTINHO, L. G.; SOUZA, S. N.; OLIVEIRA, B. O. Encontros e desencontros entre adolescência e educação: relato de pesquisa-intervenção. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niteroi, v. 24, n. 2, p. 341-352, 2012.

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em Psicologia. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University Rochester Press, 2004.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer US, 1985.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. A. *Estatuto da Criança e do Adolescente: anotado e interpretado*. 6. ed. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, 2013. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2013_6ed.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

DUTRA-THOMÉ, L.; COSTA, A. B.; KOLLER, S. H. Geração y no Brasil? Uma análise crítica a partir da pesquisa da juventude brasileira. In: MEDEIROS, T. (Coord.). **Adolescência: desafios e riscos**. 2. ed. Ponta Delgada, Açores-Portugal: Letras Lavadas, 2015. p. 71-87.

FAN, W.; WOLTERS, C. A. School motivation and high school dropout: the mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 84, p. 22-39, 2014.

FARIA, C.; LIMA, V. S.; SOARES, I. Relações de vinculação na adolescência. In: MEDEIROS, T. (Coord.). *Adolescência: desafios e riscos*. 2. ed. Ponta Delgada, Açores-Portugal: Letras Lavadas, 2015. p. 237-267.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Á. et al. *Fracasso escolar. uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 48-65.

FREIRE, T.; SILVA, E. Adolescentes e desenvolvimento positivo: para uma abordagem inovadora da adolescência. In: MEDEIROS, T. (Coord.). *Adolescência: desafios e riscos*. 2. ed. Ponta Delgada, Açores-Portugal: Letras Lavadas, 2015, p. 71-87.

FULMER, S. M.; FRIJTERS, J. C. A Review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review*, New York, v. 21, p. 209-246, 2009.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 41-59, jan./abr. 2008.

GONIDA, E. N.; VOULALA, K.; KIOSSEOGLOU, G. Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Coexamining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, Greenwich, Conn., v.19, n.1, p. 53-60, 2009.

HADDAD, C. R. U.; FRANCO, A. D. F. U.; SILVA, D. V. D. U. Os motivos da evasão escolar: uma análise do programa fica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2011. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4204_2327.pdf>. Acesso em 19 nov. 2015.

HARRIS, L. Secondary teachers' conceptions of student engagement: engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 17, p. 376-380, 2011.

HUSMAN, J.; SHELL, D. F. Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, Greenwich, Conn., v. 18, n. 2, p. 166-175, 2008.

IBGE. *Indicadores de desenvolvimento sustentável Brasil*. 2015. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/biblioteca/visualizacao/livros/liv94254.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

JIE, Q. L. The relationship between future goals and achievement goal orientations: an intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, San Diego, v. 35, p. 264-279, 2010.

KOZUKI, M. B. O. *Metas futuras como fonte motivacional de adolescentes e jovens para aprender*. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

KOZUKI, M. B. O.; BZUNECK, J. A. O estudante e sua perspectiva de tempo futuro. *Revista Vale*, Assis, n. 8, p. 73-81, 2015.

LEE, J. Q. et al. The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, San Diego, v. 35, n. 4, p. 264-279, 2010.

LEPPER, M. R.; CORPUS, J. H.; IYENGAR, S. S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 97, n. 2, p. 184-196, 2005.

LIBÓRIO, R. M. C. Fracasso escolar: reflexões sobre suas repercussões na vida do estudante. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 5, n. 5, 2009.

LIMA, C. P.; PRADO, M. B. S.; SOUZA, B. P. Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2014.

LOCATELLI, A. C. D.; BZUNECK, J. A.; GUIMARAES, S. É. R. A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 268-276, 2007.

LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *American Psychologist*, Washington, DC, v. 57, n. 9, p. 705-719, 2002.

LOCKE, E. A.; LATHAN, G. P. Goal setting theory. In: O'NEIL JUNIOR, H. F.; DRILLINGS, M. (Ed.). *Motivation: theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publ., 1994. p. 13-29.

MARCHESI, Á.; LUCENA, R. A representação social do fracasso escolar. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 124-135.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. *American Psychological Association*, Washington, DC, v. 41, n. 9, p. 954-969, 1986.

MASSEY, E. K.; GEBHARDT, W. A.; GARNEFSKI, N. Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review*, New York, v.28, p. 421-460, 2008.

MEDEIROS, T. O conceito de adolescência revisitado. In: MEDEIROS, T. (Coord.). *Adolescência: desafios e riscos*. 2. ed. Ponta Delgada, Açores-Portugal: Letras Lavadas, 2015. p. 27-46.

MILLER, R. B.; BRICKMAN, S. J. A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, New York, v. 16, p. 9-33, 2004.

NUNES, T. G. R. et al. Fatores de risco e proteção na escola: reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 203-210, maio/ago. 2014.

NURMI, J. E. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, New York, v. 11, p. 1-59, 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONUBR. *Adolescência, juventude e redução da maioridade penal*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/06/Position-paper-Maioridade-penal-1.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. *Financiamento dos sistemas de saúde: o caminho para a cobertura universal*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.who.int/eportuguese/publications/WHR2010.pdf?ua=1>>. Acesso dia: 6 nov. 2015.

OYSERMAN, D.; BYBEE, D.; TERRY, K. Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, DC., v. 91, n. 1, p. 188-204, 2006.

OYSERMAN, D.; MARKUS, H. Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, US, v. 59, n. 1, p. 112, 1990.

OYSERMAN, D.; TERRY, K.; BYBEE, D. A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, London, v. 25, n. 3, p. 313-326, 2002.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Programa FICA*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=167>> Acesso em: 19 nov. 2015.

PATTO, M. H. S. O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro. In: PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: históricas de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 77-162.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.

PINHEIRO, V. P. G.; ARANTES, V. A. Values and feelings in young Brazilians purposes. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 25, n. 61, p. 201-209, 2015.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 95, p. 667-686, 2003.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; E OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, Itatiba, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2011.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L.; PINTRICH, P. R. *Motivation in education: theory, research, and applications*. 4. ed. Boston: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2014.

SILVA, J. L. D.; BAZON, M. R. Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: Revisão integrativa da literatura. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 19, n. 4, p. 278-287, 2014.

SKINNER, E. A. et al. Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 100, n. 4, p. 765-781, 2008.

TOMASI, L. O.; MACEDO, M. M. K. Adolescência em conflito com a lei: a intensidade da história de vida em ato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 31, n. 1, p.53-63, 2015.

WENTZEL, K. R.; BARRY, C. M.; CALDWELL, K. A. Friendship in middle school: influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 96, n. 2, p. 195-203, 2004.

YEAGER, D. S.; BUNDICK, M. J. The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, Newbury Park Ca, v. 24, n. 4, p. 423-452, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

“Expectativas sobre futuro e valorização da escola por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa”

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidar seu filho (a) a participar da pesquisa **“Expectativas sobre futuro e valorização da escola por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa”**, a ser realizada no Centro de Referência de Assistência Social – CREAS II. O objetivo da pesquisa é conhecer a motivação dos adolescentes infratores de Londrina em função de metas de vida e sua relação com o engajamento nos estudos. A participação dele é muito importante e ela se daria da seguinte forma: (a) assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (b) resposta ao questionário (c) resposta à entrevista (caso seja voluntário para tal). Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados. Esclarecemos ainda, que ele não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os riscos decorrentes desta pesquisa são mínimos, porém podem ocorrer, assim ressaltamos que se em algum momento seu filho (a) se sentir desconfortável, constrangido, ou se notar que a pesquisa está lhe causando risco psicológico, físico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, poderá relatar este fato à pesquisadora que prontamente irá atendê-lo (a) e ampará-lo (a) conforme Resolução 466/12 em seu item V. 6.

Os benefícios esperados são o conhecimento se os adolescentes possuem **expectativas sobre o futuro e valorização da escola** bem como as possibilidades futuras de intervenção com base nesses dados.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (**Valquíria Aparecida Dias Caprioli, Rua. Diorge Palomares Rufino, 167, Londrina-PR, (43) 3347-2623 e (43) 9992-7982, valquiriacaprioli@gmail.com**) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2016.

Valquíria Aparecida Dias Caprioli
Pesquisador Responsável
RG:7.277.420-5-PR

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Adolescente: _____

Data: _____

APÊNDICE B
INVENTÁRIO SOBRE O FUTURO

Prezado adolescente, aqui estão 13 afirmativas sobre o que você pensa a respeito de seu futuro. Após a leitura de cada frase, analise as respostas e marque a que você acha que é o seu caso. Seja sincero, marque todas.

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Está estudando?

() Sim () Não

Ensino: () Regular () Supletivo

Série/Ano escolar:

() 1ª a 5ª () 6ª () 7ª () 8ª () 9ª () 1ºEM () 2ºEM () 3ºEM

Se não estiver, até que serie estudou? _____

Com quem mora atualmente? (pai? mãe? ambos? outros?)

1. Ter uma boa profissão, mais tarde, é importante para mim

Nada importante

Pouco importante

Meio Importante

Bastante Importante

Muito Importante mesmo

2. Pretendo adquirir muitos bens materiais no futuro

Nem penso nisso

Penso pouco nisso

Penso algumas vezes

Penso bastante nisso

Pretendo com toda certeza

3. No meu futuro não quero passar necessidade

Não quero mesmo

É um pouco verdadeiro

Meio verdadeiro

Bastante verdadeiro

Nem penso nisso

4. O que aprendi até agora na escola não serve para nada na vida

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nada verdadeiro para mim	Um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro para mim

5. Estou interessado em ser bem-sucedido

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nada interessado	Pouco interessado	Meio interessado	Bastante interessado	Muito interessado mesmo

6. No meu futuro não quero viver fora da lei

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não quero mesmo	É um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	Nem penso nisso

7. Frequentar a escola agora tem muita importância para eu ter um futuro feliz

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não concordo com isso	Concordo um pouco	Concordo 50%	Concordo bastante	Concordo totalmente com isso






8. Prefiro viver o dia a dia sem pensar no futuro

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não penso assim	É um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	É bem assim que eu penso



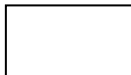
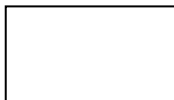

9. Estudo porque a juíza manda

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nada verdadeiro para mim	Um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro para mim



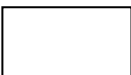
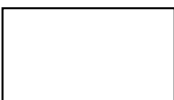
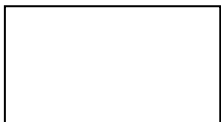
10. Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro

				
Não penso assim	É um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	É bem assim que eu penso






11. Eu vivo o presente, o futuro não me preocupa

				
Não penso assim	É um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	É bem assim que eu penso

12. Não gosto de ir para a escola, é mais gostoso ficar na rua

				
Nada verdadeiro para mim	Um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro para mim

13. Ganharei mais dinheiro no futuro sem precisar estudar

				
Nada verdadeiro para mim	Um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	Totalmente verdadeiro para mim

Para quem aplicar o questionário:

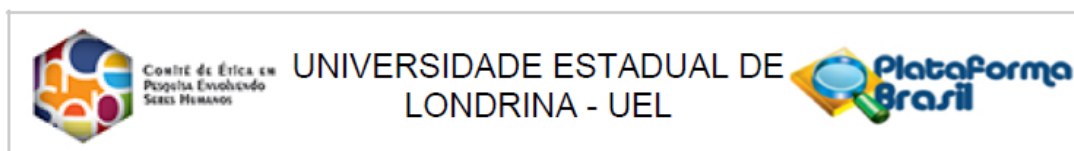
- () Reincidente
- () Caso Novo
- () P.S.C
- () L.A
- () P.S.C e L.A

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1. Você está indo à escola? Interrompeu? Por que? Está a fim de voltar a estudar? Por que?**
- 2. Possui boas recordações do ambiente escolar? Cite-os**
- 3. Descreva o relacionamento com professores e diretores, como era?**
- 4. O que você não quer ser no futuro de jeito nenhum?**
(Por que não quer isso? Explique)
- 5. O que é mais importante para você na vida?**
(se surgir respostas apenas relacionadas a bens materiais deve-se fazer a pergunta: há pessoas importantes para você, alguém que te inspira, que você deseja ao menos ser parecido?)
- 6. O que sonha para o futuro?**
(Que tipo de pessoa deseja ser? Como se imagina daqui a alguns anos? O que gostaria de estar fazendo?)

ANEXOS

ANEXO A
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPECTATIVAS SOBRE FUTURO E VALORIZAÇÃO DA ESCOLA POR ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA.

Pesquisador: VALQUIRIA APARECIDA DIAS CAPRIOLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56086216.2.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.568.104

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 31 de Maio de 2016.

Profa. Dra. Rosana de Sousa Pereira Lopes
Vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

ANEXO B
DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/OU DE
INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
Estado do Paraná

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante

Local, 05 de maio de 2016.

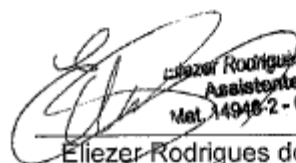
Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do (a) Centro de Referência de Assistência Social - CREAS II, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **“Expectativas sobre futuro e valorização da escola por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa”** sob a responsabilidade de Valquíria Aparecida Dias Caprioli, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 24/02/2017.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os adolescentes que cumprem medida socioeducativa bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,


Eliezer Rodrigues dos Santos
Assistente Social
Mat. 14946-2 - CRESS 6733
Eliezer Rodrigues dos Santos
Coordenador – Creas 2