

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO A ALUNOS ADOLESCENTES:  
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA**

**PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA**

**CAMPINAS**

**1999**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO A ALUNOS ADOLESCENTES:  
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA**

**PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA**

Orientadora: Roberta Gurgel Azzi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Patrícia Cristina Albieri de Almeida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**COMISSÃO JULGADORA:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho:*

Ao meu marido, amigo e companheiro, que tem compartilhado, dia a dia a construção da minha identidade pessoal e profissional.

E aos meus filhos que, mesmo não entendendo o significado deste trabalho, souberam mais do que compreender as minhas ausências: proporcionaram-me o mais significativo dos incentivos, quando, constantemente e espontaneamente, diziam frases como:

*Mãe, você vai de novo para Campinas! Não se preocupe, eu cuido do João Lucas.*

*Mãe, você está trabalhando muito! Eu te amo!*

*Jéssica*

*Mãe, o que você está fazendo? Ah! trabalhando.... vem brincar comigo?*

*Mãe, me dá um beijinho? Eu te amo! Você é linda e maravilhosa!*

*João Lucas*

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> . Roberta Gurgel Azzi, orientadora deste trabalho, pela forma tão prazerosa e humana com que conduziu essa trajetória.

Aos docentes da Faculdade de Educação, pelas valiosas mediações.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> . Sylvia Helena Souza da Silva Batista, que carinhosamente contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa. Desejamos boas-vindas à Clara.

À Universidade de Taubaté, pela concessão de bolsa de estudos.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> . Marília Azevedo Righi Badaró que, mesmo não podendo participar da Comissão Julgadora da redação final deste trabalho, nunca deixou de manifestar o seu tão valioso incentivo.

Às professoras Marilda Prado Yamamoto e Amali De Angelis Mussi Gregório, que muito têm contribuído na minha trajetória profissional.

Aos colegas de mestrado e doutorado, pelos momentos compartilhados.

À amiga Marli Amélia Lucas Pereira, pelo carinho, colaboração e bom humor.

Ao professor Joel Abdala, pela forma tão simpática e humorada com que fez a revisão do texto.

Ao João Marcos, meu marido, pelo incentivo, colaboração, apoio, paciência e cumplicidade.

Aos meus pais, Tião e Aracy, e aos meus sogros, Lauro e Ditinha, pois, sem os seus incentivos e constantes colaborações domésticas, a realização dessa trajetória não teria sido possível.

Aos meus alunos dos cursos de Licenciatura de Pedagogia, Educação Física e Matemática da Universidade de Taubaté, que representam força, energia, garra, possibilidades, e acima de tudo, esperança...

Aos professores da rede pública estadual de ensino, que participaram espontaneamente desta pesquisa.

## **A VERDADE**

*A Porta da Verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque cada metade trazia o perfil da meia  
verdade*

*E sua segunda metade  
Voltava igualmente com meio perfil  
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela,  
nenhuma das duas partes era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

## RESUMO

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **A prática pedagógica junto a alunos adolescentes: as contribuições da Psicologia**. Campinas, 1999. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação/ UNICAMP. 150 p.

A partir da tríade professor-licenciado, formação, aluno-adolescente, buscou-se discutir as contribuições da Psicologia na investigação da percepção que os professores têm sobre adolescência/adolescentes e o modo como descrevem e analisam a sua atuação pedagógica junto ao aluno-adolescente. Como procedimento metodológico, utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas, respondido por oitenta e cinco professores da rede pública estadual. A análise dos dados deu-se na utilização conjunta das abordagens qualitativa e quantitativa. Os resultados permitiram identificar a visão pouco otimista do professor em relação ao adolescente, bem como os elementos facilitadores e dificultadores da prática pedagógica. As discussões foram encaminhadas no sentido de que conhecer o fenômeno da adolescência é necessário para se definir projetos de intervenção na escola que, enquanto espaço educativo, deve proporcionar ao jovem vivências diversificadas e facilitadoras da construção de sua identidade pessoal e profissional. Entende-se que o papel da Psicologia na formação do professor é o de oferecer elementos de análise para a prática pedagógica e contribuir na forma como o professor vai elaborar e construir a sua concepção sobre a adolescência/adolescentes. Defende-se que os conhecimentos psicológicos devem ser apresentados aos futuros professores e que a articulação teoria-prática deve ser priorizada.

## ABSTRACT

From the triad licentiate-teacher, education, teenage-pupil, it was discussed the Psychology contribution on investigating teachers' perception about adolescence/ adolescent and how to describe and analyze their pedagogical performance with teenage-pupils. It was used, as a methodological procedure, a questionnaire open-close questions applied to eighty-five teachers of government educational institutions. The data analyses were accomplished through the association with the use of quantitative and qualitative approaches. The outcomes allowed the identification of a non-optimistic vision of the teachers regarding to adolescents, as well as the elements which can facilitate or make difficult the pedagogical practicing. The discussions were guided by the orientation that it is necessary to know the phenomenon of adolescence in order to define interventive projects at school , which, as an educational space, must provide youth with diversified way of living aiming their personal and professional identity building. It is understood that the role of Psychology on forming teachers is to offer elements of analysis to the pedagogical practicing and contribute in the way teachers will elaborate and erect their conception about adolescence/adolescent. It is defended that the psychological knowledge must be presented to future teachers seeking a theory-practice interdependence.

## SUMÁRIO

<b>I. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>1</b>
Situando o problema .....	2
Objetivos .....	7
<b>II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: retomando algumas questões .....</b>	<b>8</b>
<b>III. PSICOLOGIA EDUCACIONAL .....</b>	<b>24</b>
<b>IV. A ADOLESCÊNCIA .....</b>	<b>42</b>
A adolescência e o adolescente .....	48
<b>V. O ADOLESCENTE E A ESCOLA .....</b>	<b>53</b>
<b>VI. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>68</b>
Análise dos resultados .....	71
<b>VII. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>73</b>
Caracterização dos respondentes .....	73
Concepções da adolescência .....	81
Prática Pedagógica .....	97
Temas Transversais .....	112
<b>VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
<b>XIX. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>

<b>X. ANEXOS .....</b>	<b>144</b>
Anexo 1: Instrumento da pesquisa: Questionário .....	145
Anexo 2: Tabelas referentes aos gráficos apresentados no capítulo VII .....	148

## I. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

*A vida é breve, a ocasião fugaz, a experiência  
vacilante e o julgamento é difícil.  
Hipócrates*

O interesse em desenvolver este trabalho nasceu no percurso acadêmico e profissional da pesquisadora, que tem buscado continuamente, em sua trajetória, defender a idéia de que a escola pode representar um importante e rico espaço de vivências para crianças, jovens e adultos. Porém, em especial para o adolescente, a escola tem se constituído menos em possibilidades e mais em limitações. À medida que continuamos escravos do tempo e dos programas, deixamos de desenvolver no aluno o espírito de cidadania, considerando que esta não é só teoria de alguns: é reflexão e vivência de todos!

O envolvimento com as questões em torno da formação pessoal e profissional do adolescente surgiu quando a pesquisadora exercia as atividades de Orientadora Educacional no ensino fundamental e médio. O contato contínuo com adolescentes, por quatro anos, proporcionou à pesquisadora momentos sem igual, e foi possível compartilhar de suas alegrias, frustrações, temores e esperanças, além de perceber, nos seus depoimentos, denúncias e expectativas em relação à escola.

Enquanto Orientadora Educacional, a pesquisadora já questionava a relação que se estabelece entre o adolescente e a escola e, mais especificamente, com os professores. No entanto, o interesse sobre essa temática tomou forma quando a pesquisadora passou a lecionar em cursos de licenciatura e, desde então, como professora formadora, assumiu a responsabilidade de conduzir esforços na formação de professores que atuam junto a adolescentes.

Uma outra vivência na trajetória da pesquisadora que contribuiu para a realização deste trabalho foi a de professora capacitadora no Programa de Educação Continuada, promovido

pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em parceria com a Universidade de Taubaté.

O fato de ter vivido a realidade de nossas escolas, ao trabalhar com professores da rede pública de ensino, levou a pesquisadora a crer que hoje vivemos um momento muito especial na história da educação e da sociedade, pois estamos participando de uma nova etapa, em que as mudanças sociais voltam-se para o terceiro milênio e nos impulsionam a pensar e repensar, a construir e a reconstruir nossos referenciais. Estamos aprendendo a atuar em um novo cenário, com um novo figurino e repertório. Se estamos aprendendo, isso significa que estamos confusos e, à medida que a confusão é reconhecida, instala-se em nós a necessidade de mudança, que provoca a busca de alternativas para a nossa realidade.

E é acreditando na possibilidade de mudança e com a convicção de que a escola pode vir a ser um espaço democrático, onde o aluno poderá ter apoio para construir sua identidade pessoal e profissional, que consideramos pertinente discutirmos sobre a formação do educador que atua junto ao aluno-adolescente.

Após esta breve justificativa, na tentativa de esclarecer ao leitor as razões que impulsionaram a realização deste trabalho, seguem abaixo algumas considerações, com a intenção de situar o problema e definir os objetivos desta pesquisa, para depois apresentarmos os quatro capítulos que compõem o corpo teórico do trabalho.

No sexto capítulo, temos os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, bem como os procedimentos de análise dos dados. Em seguida, no sétimo capítulo, estão organizados, descritos e discutidos os resultados desta pesquisa.

Finalmente, no oitavo capítulo, encontram-se as considerações finais, onde os resultados são discutidos tendo em vista estabelecer as necessárias relações com os objetivos da pesquisa e com os referenciais teóricos que subsidiaram o presente trabalho.

### *Situando o Problema*

A bibliografia produzida nos últimos anos, sobre as condições do trabalho educativo e as realidades das escolas, é extensa e denuncia a baixa qualidade educacional oferecida pelos sistemas escolares. As inadequadas condições de trabalho do professor, o despreparo profissional para a organização do conteúdo escolar e dos procedimentos didáticos, as dificuldades de atender às peculiaridades dos alunos, a ausência de projetos de trabalho pedagógico e de uma gestão participativa, e a distante relação entre a escola e a comunidade são os principais entraves à realização dos ideais propostos para a escola, em especial a escola pública.

Entendendo que o conjunto desses fatores contribui significativamente para a produção do fracasso escolar e da baixa produtividade no ensino, o enfoque que despertou o interesse de investigação desta pesquisa teve sua origem em três questões que compõem uma tríade: a primeira refere-se à formação de professores nos cursos de licenciatura; a segunda diz respeito às contribuições da Psicologia da Educação à formação desses profissionais; e a terceira trata das possibilidades e dificuldades dos professores que trabalham especificamente com adolescentes.

Segundo autores como GATTI (1997) e BALZAN (1995), a maioria dos cursos que preparam os professores para atuar no ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e no ensino médio são desenvolvidos em instituições privadas e, em sua maior parte, em cursos noturnos, sem a devida orientação e acompanhamento dos órgãos responsáveis por eles. E, ainda, as Licenciaturas dentro das universidades, públicas ou privadas, raramente são alvo de atenção e projetos. Ao contrário, a formação do professor não ocupa lugar privilegiado nas políticas das universidades.

Dessa forma, os problemas enfrentados pelas licenciaturas, nas últimas décadas, vêm resultando em sérios prejuízos na formação dos professores, colocando na rede de ensino profissionais sem preparo suficiente para atuar em situações de ensino-aprendizagem, impossibilitando que professores e alunos desenvolvam o “pensar” na busca de soluções para problemas significativos da realidade sociocultural.

Para RONCA (1995), esse trabalho de “pensar” não acontece unilateralmente, mas na proporção em que o professor estiver preparado para *pensar com os alunos, mais do que apresentar conteúdos prontos; questionar o mundo, mais do que aceitá-lo passivo; criticar a Ciência, mais do que sabê-la de cor; fazer Ciência, mais do que passá-la pronta* (p.51).

Este trabalho, para o autor, depende da relação que o professor estabelece com a sua Ciência e como se utiliza dela para a formação e o desenvolvimento do pensamento de seus alunos.

Considerando que, para ser cidadão, é preciso pensar, o trabalho pedagógico, nesta perspectiva, representa, para o adolescente, a possibilidade de organizar, pôr ordem, seqüência e mobilidade nas operações mentais que se distanciam gradativamente da dependência do real, caminhando em direção do pensamento hipotético-dedutivo. Dessa forma, as operações abstratas, em confluência com as transformações biopsicossociais, definem o aluno com que o professor licenciado trabalha, influenciando, intencionalmente ou não, no processo de construção da identidade pessoal e profissional do adolescente.

O ensino destinado tanto a crianças quanto a adolescentes deve ir além da reprodução de conhecimentos. Da mesma forma que para ensinar a criança é preciso compreender como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem, para melhor atender as suas necessidades, levando os educadores a tomarem consciência do tempo e do espaço de que ela necessita para desenvolver suas potencialidades, ensinar o adolescente também exige a compreensão do que ocorre com o jovem, tanto biologicamente quanto cognitiva, psicológica e socialmente.

Estudos como os de SALLES (1993), de ZAGURY (1997) e de BURATTO e colaboradores (1998) indicam que, tanto o professor, como todos aqueles que fazem parte da equipe escolar apresentam dificuldades, no seu cotidiano, para despertar no jovem “o querer aprender”, bem como para lidar com situações que são originárias das transformações biológicas, psicológicas e socioculturais que o adolescente está vivendo.

A escola, para o jovem, pode significar possibilidades ou limitações, dependendo da forma como o adolescente é visto e compreendido pelos professores. Se julgarmos a juventude pela imagem construída pela mídia, em que o único interesse da população jovem é com o aqui e o agora, querendo apenas divertir-se e consumir compulsivamente, sem estar preocupado com o futuro ou com a sua formação e incapaz de uma visão crítica, muito pouco teremos para oferecer-lhe. No entanto, se olharmos para o jovem como um ser em formação, que para avançar em seus projetos precisa de uma tomada de consciência de suas falhas, de suas inaptações, assim como de suas possibilidades, facilidades, competências e habilidades, verificaremos que à escola cabe a importante tarefa de reunir as condições para que se

desencadeie esse processo. Dessa forma, o adolescente poderá desenvolver a consciência das suas habilidades e limitações nos aspectos físico-motor, intelectual, social e emocional.

Diante de tal perspectiva, o professor, segundo POSTIC (1995), precisa estar preparado para levar o aluno-adolescente a enfrentar as tarefas, a fazer um esforço para executar e adquirir competências. Diz o autor que *os jovens, hoje, procuram ter e não ser. Os educadores devem levá-los a descobrir que só se possui realmente o que se ganha em relação a si próprio, através do esforço sobre si para existir, posicionando-se como pessoa face aos outros e fazendo assim um ato de liberdade* (p.83).

É preciso ter claro que os adolescentes, muito mais do que os adultos, são imediatistas e precisam adquirir consciência do tempo e da sua importância na maturação de um projeto. Essa consciência será adquirida com a ajuda do educador, à medida que ele acompanha e fornece apoio técnico e psicológico ao adolescente. Esse trabalho junto ao jovem dá a ele maiores possibilidades de enfrentar as condições materiais e sociais da vida fora da escola.

Dessa forma, o professor licenciado adquire um importante papel na formação do jovem brasileiro, principalmente se levarmos em consideração o momento histórico e social que a humanidade vive, estando em questão o papel da escola diante da globalização, do multiculturalismo, da cidadania mundial<sup>1</sup>, exigindo do educador a clareza do que o jovem precisa saber para ter êxito no século XXI.

Se parte da responsabilidade pela formação de uma juventude crítica e participativa passa pelas mãos do professor, devemos entender que o trabalho docente, enquanto atividade intencional, é, antes de tudo, um sistema coordenado de ações educacionais.

FRANCHI (1995) adverte contra uma pedagogia envergonhada de si mesma, que supõe a aprendizagem e a formação do aluno como um processo livre, espontâneo, de construção do conhecimento segundo certas 'etapas' naturais que viriam independentemente da ação pedagógica, de seu planejamento, do método e de estratégias e instrumentos utilizados. Para ela, a eficácia do trabalho do professor depende, previamente, de um conjunto combinado e estruturado de atitudes, princípios e pressupostos educacionais que norteiem a prática educativa.

---

<sup>1</sup> Parafrazeando expressão utilizada por Morin (1993): o "desafio do século XXI será gerar uma cidadania mundial".

Entende, ainda, que *o professor, em sua prática pedagógica, enfrenta uma situação real envolvendo pessoas e circunstâncias concretas, o que exige dele um conjunto de conhecimentos<sup>2</sup> inter-relacionados e de modos de (re)apresentação desses conhecimentos muito particulares* (p.44).

Nesse conjunto de conhecimentos, sem perder de vista a inter-relação entre eles, há um que é de especial interesse neste trabalho: os conhecimentos psicológicos<sup>3</sup> sobre o período da adolescência, que são oferecidos ao docente na sua formação, geralmente pela Psicologia da Educação, que reúne um conjunto de conhecimentos relativos à descrição e à explicação dos processos de mudança do ser humano.

Segundo MAURI & SOLÉ (1996), a utilidade desses conhecimentos psicológicos para a prática educativa pode residir na possibilidade de oferecer elementos de análise da mesma. LAROCCA (1999) reafirma que a Psicologia da Educação *não se constitui num conjunto de conhecimentos teóricos a serem meramente “aplicados” na prática pedagógica, mas um conjunto de referenciais que, ao lado de outras áreas, subsidia leituras dessa prática social contribuindo para elaborar/reelaborar modalidades de intervenção* (p.17).

Dessa forma, os conteúdos da formação psicológica dos professores licenciados, que irão desenvolver sua prática pedagógica com adolescentes, poderão servir como um instrumento de análise da prática com os jovens, fornecendo-lhes indicadores para melhor compreender e esclarecer a função docente na formação pessoal e profissional do aluno.

Buscamos, portanto, na discussão deste trabalho, apresentar algumas considerações em torno da tríade: professor-licenciado, formação, aluno-adolescente. Esclarecemos que, na formação, o interesse de investigação dar-se-á nos conhecimentos psicológicos, sem perder de vista a inter-relação com as outras áreas do conhecimento que compõem os saberes necessários à prática docente.

---

<sup>2</sup>A autora reconhece como fazendo parte desse conjunto: os conhecimentos científicos, a elaboração de um ‘saber escolar’ e o conhecimento pedagógico.

### *Objetivos*

A partir dos levantamentos bibliográficos, em que buscou manter o olhar na formação dos professores licenciados e a preocupação com a forma como o adolescente tem sido visto e compreendido, os objetivos da presente pesquisa acabaram por consubstanciar-se em:

- a) investigar a percepção que os professores têm sobre adolescência/adolescentes;
- b) conhecer como o professor licenciado descreve e analisa a sua atuação pedagógica junto ao aluno adolescente.

---

<sup>3</sup>Os conhecimentos psicológicos estão entendidos como fazendo parte dos conhecimentos científicos.

## II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: retomando algumas questões

*As idéias nada podem realizar. Para realizar as idéias são necessários homens que ponham a funcionar uma força prática. Karl Marx*

A formação de professores, no Brasil, vem sendo historicamente discutida, analisada, desvendada e denunciada, incluindo pensares e fazeres daqueles que entendem que essa formação está sendo construída em um movimento que incorpora diferentes e divergentes posições. Todos partem do fato de que há uma história escrita de construções bibliográficas, bem como várias instâncias de organização que têm dado contribuições importantes na construção dessa história, buscando soluções para as questões que envolvem a formação do professor brasileiro, com perspectivas de resgatar seu potencial técnico, político e social.

As discussões e os eventos, em torno da formação do professor, iniciaram-se com maior relevância no final da década de 70, com a intenção de manifestar a necessidade de repensar, dentre outros aspectos, o papel da Universidade em confluência com a Escola de 1º e 2º graus<sup>4</sup>. Tal fato se deve à trajetória política do Brasil iniciada na década de 60, que determinou uma política educacional em que houve aumento do número de escolas e de professores.

Autores como BALZAN (1988) e LIBÂNEO (1989) relatam que, no final dos anos 60 e no início da década de 70, as reformas educacionais baixadas pelo governo federal vinham acompanhadas de um discurso de valorização da educação, exaltando a sua importância como fator fundamental para o crescimento do país, por meio do seu papel de formadora de “recursos humanos”, chegando, até, à afirmação de que o desenvolvimento da área educacional permitiria resolver a difícil questão da concentração da renda.

A concepção de escola de qualidade que os órgãos públicos, Ministério da Educação e Cultura, Secretarias de Educação - estaduais e municipais - Conselhos de Educação, federal e estaduais incorporavam estava associada a uma concepção curricular desvinculada do contexto

---

<sup>4</sup>Pela atual legislação, ensino fundamental e médio.

de alunos e professores. Era um tipo de escola dissociada do meio onde estava situada e, conseqüentemente, voltada apenas para o seu interior, para o seu ambiente interno.

Esta concepção de escola interessava, sobremaneira, à ditadura então vigente no país, pois mantinha a escola, seus profissionais e alunos voltados, exclusivamente, para seu interior e, dessa forma, alienados do que estava acontecendo no contexto político, social e econômico. Assim, a formação e a prática dos educadores e pedagogos, no início dos anos 70, foram delineadas numa perspectiva técnico-operacional, como sendo uma dimensão capaz de viabilizar a qualidade da escola e das ações de seus profissionais associada à alienação sociopolítica da escola.

Poderíamos encontrar, também, uma segunda tendência<sup>5</sup>, que, ao invés de centrar o ensino na matéria programática, preconizava que este devia ser centrado no aluno e, principalmente, em sua maneira de aprender a pensar. O professor, aqui, é muito pouco chamado a intervir, devendo apenas prestar orientação e aconselhamento, com vistas a um ensino essencialmente individualizado.

No final dos anos setenta e começo dos anos 80, a escola começa a sofrer oposições, a negação do político é desvelada e o olhar sob o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar começa a tomar novos rumos, gerando novos paradigmas e, conseqüentemente, a formação de professores é colocada em questão nas universidades. Neste movimento de pensar a escola brasileira, destacam-se autores como CANDAU (1982), SAVIANI (1983), MELLO (1984) e LIBÂNEO (1983), que defendiam a necessidade de repensar a formação dos profissionais do ensino.

Iniciava-se, também, a criação de comissões e eventos para estudar a formação de professores, resultando em importantes e significativos avanços nas questões discutidas e estudadas em torno da docência e da identificação das dificuldades que determinavam essas discussões.

Analisando historicamente, é importante lembrar alguns exemplos de eventos que discutem a qualidade na formação do profissional do ensino: as reuniões anuais da Associação

---

<sup>5</sup>Entendemos o sentido de “tendências”, aqui, como colocado por Libâneo (1985), no livro: Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. O primeiro é realizado anualmente, dando ênfase para o relato de experiências, apresentação de pesquisas e discussões sobre a formação de professores, enquanto o segundo tem maior preocupação com o tema “formação de professores”.

No Estado de São Paulo ocorrem eventos como o Fórum de Licenciatura da USP e os Congressos Estaduais Paulistas promovidos pela Universidade Estadual Paulista -UNESP. O Fórum de Licenciatura da USP, segundo PAGOTTO (1995), foi um evento proposto para dar continuidade aos trabalhos iniciados no final de 1990, integrando um movimento articulado naquela Universidade, com a finalidade de ampliar e fortalecer as bases de sustentação do necessário esforço de melhoria do Ensino Público, em todos os níveis. Destacaram-se os temas que ligam a Universidade ao ensino fundamental e médio e à Escola Pública, e as propostas para as Licenciaturas, apresentadas por professores daquela instituição.

Já os eventos produzidos pela UNESP ocorrem com a participação de algumas Universidades públicas e privadas e, também, com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e seus órgãos assessores. Têm por objetivo favorecer a troca de conhecimentos e de experiências sobre questões relacionadas à formação de professores por meio das produções de trabalhos realizados. Destaca-se, ainda, a sugestão aos cursos de pós-graduação em ensino para que se dediquem à investigação do ensino nas diferentes áreas, como forma de contribuição à formação de docentes para os cursos de Licenciatura. Desde o I Congresso, considera-se que qualquer proposta de melhoria da qualidade da formação de professores implica compromisso da Universidade com o reconhecimento, no seu âmbito, do ensino enquanto atividade fundamental e com a valorização do magistério e da Escola de 1º e 2º graus (Doc. final do I Congresso, 1990, p.3-4).

Temos, ainda, a Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação - ANFOPE, que é articulada, em âmbito nacional, com atividades voltadas para a reformulação dos cursos de formação de educadores. Esta associação teve sua origem na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em São Paulo em abril de 1980, quando os educadores manifestaram a disposição de que as decisões de sua formação se fizessem com a sua

---

participação. Assim, foi criado o Comitê Pró-Participação na definição da Formação do Educador, denominado hoje como ANFOPE.

Desde 1983, em um encontro regional em Belo Horizonte, vem-se discutindo a respeito do que se chamou “base comum nacional” para as Licenciaturas. Entendeu-se, no encontro de 1983, que “base comum nacional” dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, mas sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (ANFOPE, Doc. final do V Encontro Nacional, p.7).

Segundo ALVES (1998), no encontro de 1986 houve um significativo avanço no entendimento da base comum nacional ao serem estabelecidas as ‘três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas’ da formação. Essas dimensões estão assim explicitadas no documento do referido encontro (Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador - CNCFE, 1987):

- a) Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimento que identifique toda a categoria e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores, devemos fluir num certo saber e num certo fazer.
- b) Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.
- c) Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum [nacional ] deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum sem perder o núcleo do bom senso nele existente (apud ALVES, 1998).

ALVES (1998) relata<sup>6</sup> que, no encontro de 1988, além da apresentação do relatório final da pesquisa “Estudos das experiências realizadas nas Instituições de Ensino Superior” (IES), sobre propostas de formação do educador, foi apresentado um trabalho desenvolvido sobre trinta e quatro documentos oriundos das mais diferentes associações da sociedade civil interessadas na formação do educador, cobrindo o período de 1968 a 1987. Segundo a autora, *a contribuição deste último trabalho foi organizar o conceito de base comum nacional em eixos curriculares, incorporados pelo movimento desde então. Esses eixos são retomados, discutidos e aprofundados no encontro de 1989* (p.68).

Já em 1990, há outro importante avanço da idéia de base comum nacional em torno dos eixos curriculares. No documento deste encontro encontramos os princípios da base comum nacional, assim explicitados

os princípios de totalidade (porque tudo se relaciona), de movimento (porque tudo se transforma), de contradição (porque há antagonismo nas relações sociais), de historicidade e contemporaneidade (porque o social é, simultaneamente, sincrônico e diacrônico) darão à formação uma configuração nova (...) [ para além de] um elenco de disciplinas e de conteúdos (CNCFE, 1990, p.13).

As propostas em torno da base comum nacional na formação de profissionais da educação continuaram tomando curso nesta década, como podemos verificar nos documentos oriundos dos vários encontros nacionais (locais e regionais).

Para ALVES (1998), é possível identificar, nesta década, *a proposta de uma nova forma para uma organização curricular mais ágil e que adota a diferença como realidade e possibilidade desde o início. Essa noção de base comum nacional tem como princípio a relação teoria/prática e incorpora a necessidade de mudanças em todos os cursos de formação* (p.114).

---

<sup>6</sup>Esses dados encontram-se no livro Trajetórias e redes na formação de professores, em que a autora apresenta uma coletânea de textos de épocas diferentes e que exprimem as idéias que espelham momentos importantes no quadro da educação e, principalmente, na formação de professores.

A autora chama-nos a atenção para o fato de que, no documento da ANFOPE de 1993, há o entendimento de que é preciso conceber os cursos de formação do educador como momentos de produção coletiva de conhecimento, além de ser afirmada a importância de ‘formação teórica de qualidade’ para profissionais da educação’ e, entre os vários aspectos destacados a esse respeito, encontra-se o seguinte:

A formação teórica implica valorizar o aumento das relações entre as várias disciplinas que capacitam o educador teoricamente (interdisciplinaridade) e sua articulação com o fenômeno educativo, [permitir] ao profissional uma análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular, em um trabalho necessariamente coletivo (ANFOPE, 1993, p.12).

Nesta década, podemos observar mudanças significativas na forma de pensar a formação do professor, que começa com a idéia de que a formação na graduação pressupõe hoje a ‘formação inicial’ e não ‘terminal’, concluída, quando se recebe o diploma.

Essa idéia vem sendo substituída, hoje, pela de formação continuada, pois, segundo LIBÂNEO (1998), *os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança de processos de produção e suas conseqüências na educação, trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até o momento* (p.76).

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

Atualmente, um desafio que se coloca às universidades é o de buscar estabelecer a articulação entre formação inicial e formação continuada, para que haja a articulação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho.

A esse respeito, escreve LIBÂNEO:

(...) é preciso tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (...) A formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que se pede a prática (...) Por outro lado, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática (...) (id.ibid, p. 95-96).

Segundo ALVES (1998), uma outra mudança, nesta década, é de que

a perspectiva que a formação se dá em percursos individuais vem sendo substituída pela de trajetórias coletivas. Por mais individualizante que seja, o projeto de um curso não tem condições de interromper aquelas redes múltiplas nas quais os profissionais da educação se formam: os contatos entre os vários sujeitos, formadores, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, entre os múltiplos espaços/tempos de formação, dentro dos vários contextos (...) Tudo isso garante que a formação não será nunca, realmente, individual. (p.138)

Além das importantes contribuições que as comissões, eventos e autores nacionais têm oferecido à formação de professores, podemos encontrar, nesta década, uma vasta produção nacional e internacional, que indicam novas formas de pensar e fazer a profissão docente.

Como indicação podemos citar propostas que falam da necessidade de formação de professores reflexivos, presentes nos trabalhos de SCHÖN (1992), GÓMEZ (1992), GARCIA (1992), ZEICHNER (1992) e de outros autores que trazem significativas reflexões e contribuições teóricas e epistemológicas acerca do professor, e é importante lembrar que cada um deles traz idéias específicas na forma de compreendê-lo como profissional reflexivo. Portanto, a tendência para se privilegiar a prática reflexiva na formação dos educadores tem despertado diferentes concepções, interpretações e tratamentos.

Uma outra proposta que tem tido repercussão na formação de professores pode ser encontrada nas investigações e ações desenvolvidas com a participação, considerada necessária, dos chamados professores investigadores. STENHOUSE (apud Geraldi et al., 1998) e ELLIOT (apud Geraldi et al., 1998) são alguns dos autores que defendem a idéia de que o professor está no centro do processo da pesquisa educacional e, portanto, rodeado por oportunidades de investigar. Falam da necessidade de uma teoria que faça a mediação entre pesquisa e ensino e que possa enriquecer a ação e, nesse sentido, oferecer aos professores, em vez de conclusões ou um conjunto de descobertas aplicáveis sobre o ensino, hipóteses de trabalho e a possibilidade de contribuir na elaboração das teorias educacionais.

Outro enfoque que tem trazido enorme contribuição às reflexões em torno da formação de professores são os trabalhos desenvolvidos em torno da proposta de ‘dar voz aos professores’. Como principal repercurso do reconhecimento e valorização do saber da experiência, temos NÓVOA (1992-1995), que defende a idéia de que as tradições da prática enfatizam uma lógica que exclui os professores como produtores dos conhecimentos gerados no interior da profissão docente. É preciso admitir e reconhecer a profissão como *locus* de produção de conhecimento, e o educador, como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos.

Os estudos em torno do professor como profissional reflexivo e investigador, bem como a valorização da experiência docente, retomaram, nesta década, como enfoque de estudo e interesse, os saberes docentes. Discute-se sobre os tipos de saberes fundamentais à profissão docente e, sobretudo, sobre a natureza desses saberes no processo de produção e investigação da prática pedagógica.

Um dos autores mais citados internacionalmente, sempre que se discute os conhecimentos do professor, é SHULMAN (apud Geraldi et al., 1998), que defende, sob uma perspectiva renovada, a recuperação do que ele chama de ‘paradigma perdido’, o qual valoriza o saber do professor sobre aquilo que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem.

Entre os autores nacionais, não poderíamos deixar de citar FREIRE (1997), que, em sua última obra - A pedagogia da autonomia -, ao falar dos ‘saberes necessários à prática educativa’, chama-nos a atenção para o fato de que o professor, como profissional e ser situado histórico-culturalmente, produz uma prática pedagógica que pode tornar-se cada vez mais rica e significativa, se forem considerados os saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica democrática ou progressista.

Ainda falando do que se tem produzido em torno da temática formação de professores, gostaríamos de citar as contribuições de outros autores.

O primeiro é PERRENOUD, autor de uma vasta obra científica, na qual tem dado importantes contribuições teóricas às Ciências da Educação. Em 1993, na obra - Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas -, trouxe importantes reflexões sobre o ‘Pensar a prática pedagógica para pensar a formação professor’. Faz as seguintes indagações: Como é possível conceber-se um dispositivo e um currículo de formação inicial sem primeiro se pensar na profissão docente e na prática pedagógica? Não é essa a própria natureza da transposição didática no campo da formação profissional? Sem se determinarem com precisão os gestos da profissão, como podem reconstituir-se as competências necessárias e, portanto, estabelecer-se um percurso de formação que é suposto favorecer a sua construção?

O segundo autor é GIROUX (1997), que, apropriando-se criticamente dos novos avanços da teoria social e desenvolvendo ao mesmo tempo novas categorias de investigação teórica, questiona a suposição predominante de que as escolas funcionam como um dos principais mecanismos para o desenvolvimento da ordem social democrática e igualitária. O que se destaca sobre este autor e sua compreensão integral do mundo e seu processo de transformação é sua visão de história como possibilidade.

Sobre os professores como intelectuais transformadores, GIROUX afirma

que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (...) E, ainda, que “o essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder (...) (1997, p. 163).

O terceiro autor é ALVES (1986, 1992, 1993, 1998), que aborda o desenvolvimento do pensamento sobre as esferas de formação. Uma das suas recentes contribuições pode ser encontrada no livro *Trajetórias e Redes na formação de professores*, em que faz a leitura de uma coletânea de textos sobre formação de professores. ALVES (1998) busca, com esta releitura, desenvolver o que ela denomina “tessitura do conhecimento em rede<sup>7</sup>”.

GATTI (1987, 1992, 1995, 1997) também integra o grupo de autores que têm trazido importantes contribuições para a formação de professores. Em 1997, no livro - *Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação* -, que integra uma coleção sobre os muitos aspectos da formação e da profissão docente, apresenta análises da condição atual da formação continuada dos professores de ciências e orienta a concepção de programas de formação, seu tratamento didático e a escolha de seus conteúdos. O livro traz, ainda, estudos de caso de programas de alcance internacional e unidisciplinar de formação continuada, um estudo de fases e tendências por que passou o ensino de Ciências, assim como um conjunto de recomendações sobre a formação de professores.

Além dos autores aqui destacados, temos muitos outros que compartilham dia-a-dia as discussões em torno da formação de professores. Entre eles podemos citar: LIBÂNEO (1989,

---

<sup>7</sup>Essa idéia se deu, por escrito, no texto que escreveu com Regina Leite Gracia para a XV Reunião Anual da ANPED, em setembro de 1992, publicado em ALVES (1992). Nesta idéia estão elencadas as esferas de formação, mostrando como insuficientes as idéias e os modelos que eram propostos e que não consideravam as complexas relações que se estabelecem entre os múltiplos e diferentes espaços-tempos de formação.

1998); DEMO (1995, 1996); BALZAN (1988, 1995); FREITAS (1987, 1992); PIMENTA (1990); ALARCÃO (1997); LÜDKE (1993, 1994).

Mudando um pouco o foco sobre as considerações que aqui estamos fazendo em torno da formação de professores, gostaríamos de lembrar que a insatisfação quanto aos cursos de formação não é percebida apenas na literatura disponível ou em encontros, seminários e congressos; tem sido, também, observada na fala dos próprios alunos dos cursos de licenciatura. Encontramos em seus discursos a dificuldade de estarem definindo os objetivos do curso que estão freqüentando, bem como um questionamento significativo das disciplinas específicas e pedagógicas no quadro curricular. Pesquisas<sup>8</sup> evidenciam que a formação teórico-prática oferecida por estes cursos não lhes assegura um mínimo de recursos para sua atuação enquanto professores. Alunos que ainda não tiveram experiência de magistério declaram que só trabalhando é que realmente poderão aprender alguma coisa. Os que já tiveram alguma experiência atribuem só a esta o fato de se acharem preparados para lecionar. Ressaltam que a formação que recebem é excessivamente afastada da prática escolar, sem nenhum valor e utilidade para o trabalho na escola de ensino fundamental e médio, e que o estágio não favorece o início de sua prática, sendo em geral mal conduzido, mal orientado e mal supervisionado.

GATTI (1997) aponta que diferentes trabalhos de pesquisa mostram que os licenciados pesquisados enfatizam que:

- a) os professores deveriam dar mais atenção às suas próprias aulas e aos processos de ensino e de aprendizagem;
- b) a revisão de conteúdos curriculares é importante, especialmente para análise de problemas concretos da educação, dando mais ênfase para a realidade educacional brasileira;
- c) o dia-a-dia da sala de aula é fundamental;
- d) a orientação geral dos cursos de formação deve ter caráter mais prático, de forma a colocá-los diante de situações reais, participando mais efetivamente dos trabalhos de classe das escolas, ou seja, que o estágio supervisionado seja revisto (p.53-54).

---

<sup>8</sup>Estas pesquisas encontram-se na obra de GATTI, mencionada na página anterior.

Segundo GATTI (1997), na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), faculta-se aos sistemas de ensino e às instituições formadoras de professores parcelar a formação e os programas de aperfeiçoamento, propiciando, por exemplo, o desenvolvimento da formação em ciclos que alternem formação teórica e capacitação em serviço. Determina que qualquer tipo de formação docente para a educação deve ter, no mínimo, 300 horas de prática de ensino, evidenciando, em vários de seus artigos, a preocupação com a superação da dicotomia teoria/prática na formação dos docentes.

Como vimos anteriormente, nas últimas duas décadas, vem crescendo gradativamente a necessidade de pensarmos no professor como ser contextualizado, admitindo que o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade poderão favorecer no seu desempenho. Para que o professor tenha verdadeira consciência de seu papel na escola, perante aos alunos e toda a comunidade educativa, faz-se necessário superar uma atuação mecânica, fragmentada e sem nenhum sentido, que resulta na dicotomia teoria-prática.

Portanto, se o professor não tiver uma visão de contexto, o que implica um direcionamento filosófico e pedagógico sobre a ação, dificilmente existirá uma relação dialética entre a teoria e a prática. Ou ainda, segundo GATTI, *uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica* (Id.ibid,p.57).

Como podemos ver, a tendência da nossa realidade social é exigir do professor uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem, um novo pensar sobre o conhecimento, numa perspectiva histórico-social, o que nos direciona a considerar a relação sujeito e objeto do conhecimento sob outros referenciais. A exigência do papel que o professor deve cumprir na escola enquanto instituição social adquiriu uma nova perspectiva a partir dos anos 80, intensificada nos anos 90, dando margem a uma intensa produção científica sobre a formação do professor, advinda de muitas discussões em torno dos cursos de licenciatura. Os estudos apontam para a necessidade de tornar esses cursos mais dinâmicos e eficientes e de mudar substancialmente sua concepção.

Fazendo uma leitura sobre o movimento para reformular os cursos de licenciatura, em especial nesta década, é possível destacar desafios, propostas e alternativas. Apenas como ilustração, destacaremos alguns desafios que se fazem presentes aos cursos de Licenciatura:

- integração do conteúdo específico com o pedagógico, para possibilitar a ocorrência de uma formação multidisciplinar e interdisciplinar do professor-docente, já que o futuro professor deve conhecer profundamente a área em que trabalha, e compreender o fenômeno educativo na sua totalidade;

- organizar os currículos com uma articulação direta com as escolas do ensino fundamental e médio;

- articular teoria-prática, numa concepção dialética, desenvolvendo nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e dos desafios que o ensino como prática social lhes apresenta, no cotidiano;

- favorecer a vivência da relação teoria-prática, durante todo o curso de graduação, principalmente por meio da Prática de Ensino;

- favorecer a prática pedagógica durante o curso de graduação, centrada na pesquisa como instrumento rotineiro do processo de aprendizagem (postura investigativa);

- favorecer a compreensão da necessidade do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico nas escolas de ensino fundamental e médio.

Diante do exposto e de outros desafios que se originam a partir desses, é necessário apresentarmos alguns exemplos, também como ilustração, de propostas e alternativas que emanam das discussões em torno da formação de professores nos cursos de Licenciatura e Magistério, nos quais há a preocupação com a formação inicial e continuada.

GOULART (1996) propõe que, ao invés de se insistir na já superada formação do especialista, sugere-se a busca de uma formação generalista como forma de oferecer ao futuro docente uma visão ampliada da realidade cultural, levando-o a uma compreensão crítica das relações simbólicas que estabelecem os princípios da formação social. Diz que é preciso pensar-se numa nova prática pedagógica, centrada na pesquisa, entendida esta como instrumento

contínuo do processo de aprendizagem. Para essa discussão, buscou uma interlocução com Menga Lüdke, D'Ambrosio e Demo.

FREITAS (1992) veicula algumas idéias para a reformulação dos cursos de Licenciatura, acreditando que boa parte dos problemas relativos à formação do educador, no Brasil, não depende de grandes formulações teóricas. Acredita que essas podem ajudar, mas para ele são questões eminentemente práticas, já que não é preciso nenhum esforço teórico excepcional, adicional ao que já foi feito, para encaminhar os problemas. Para o autor, a questão é vontade política. Diz que é preciso fazer-se a distinção entre trabalhadores da educação e profissionais da educação, e entende o trabalho pedagógico como núcleo fundamental da preparação do profissional da educação, no contexto de sua formação como educador. Defende, também, a idéia da unificação da formação do profissional da educação em uma única instância, concluindo que o local privilegiado para a formação é a Faculdade de Educação, a qual deve conduzir seu trabalho em parceria com os Institutos quando e onde isso for necessário.

BALZAN (1995), até com uma certa radicalidade, questiona se vale a pena continuarmos discutindo as licenciaturas, considerando que as mesmas constituem um modelo falido de formação de professores e que a situação socioeconômica dos docentes, bem como suas condições de trabalho, foram degradadas a tal ponto que resultaram na rejeição do magistério, como profissão, por considerável parcela da população. Isso não significa, segundo ele, que o tema formação de professores para os níveis fundamental e médio deixe de ser atual e prioritário. Afirma que é preciso continuar pensando sobre a formação do professor, a fim de que se possa dispor de alternativas, implantá-las e, ao mesmo tempo, negar a manutenção da atual situação.

Diz, ainda, que precisamos de professores que sejam capazes de problematizar a realidade e de elaborar projetos de trabalho que contemplem tanto atividades físicas, concretas, como intelectuais, que desafiem a inteligência de todos os envolvidos, ou seja, professores e alunos trabalhando lado a lado na busca de soluções para problemas significativos da realidade sociocultural. Tudo isso implica privilegiar itens dos currículos que não constam dos atuais programas de licenciatura ou que, quando constam, não são aprofundados.

GATTI (1997) encontrou, em seus estudos, instituições que estão realizando movimentos e iniciativas para alterar a situação vigente nas Licenciaturas, refletindo e realizando propostas

para experimentar alternativas práticas de solução curricular. É importante assinalar que as experiências bem sucedidas, mencionadas pela autora<sup>9</sup>, foram fruto do desenvolvimento de um trabalho de parceria e de integração entre diferentes instituições na mesma região: universidades estaduais e federais, secretarias de educação de estado e de municípios, etc.

PLACCO e SILVA (1999) discutem as dimensões<sup>10</sup> que podem ser consideradas fundamentais na formação do professor e como estruturar, desenvolver e construir essa formação. Para refletir sobre essa questão, as autoras referem-se ao estudo e investigação de como aprendem os professores, de como se formam e que práticas dos professores mantêm articulação com as formas de organização do mundo escolar. Segundo as autoras, o pensar sobre o espaço de formação docente na escola possibilita a ‘descoberta’ do que podemos fazer na formação de docentes. Essas alternativas podem-se concretizar em oficinas e/ou workshops de problematização da prática docente; em projetos de investigação sobre práticas docentes; em projetos de inovações curriculares e metodológicas na sala de aula.

LIBÂNEO (1998), no livro - Adeus professor, adeus professora: novas exigências e profissão docente, traz também uma importante contribuição ao repensar a formação inicial e continuada de professores, que implica, segundo ele:

- busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino;

- uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade;

- utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa;

---

<sup>9</sup>Obra mencionada nas páginas 15 e 16.

<sup>10</sup>As dimensões mencionadas pelas autoras são: a dimensão técnico-científica; a dimensão da formação continuada; a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; a dimensão dos saberes para ensinar; a dimensão crítico-reflexiva; e a dimensão avaliativa.

- adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem;
- competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico”. (p.88-89)

Como podemos ver, muitas podem ser as perspectivas, possibilidades e propostas, desde que as instituições que se dedicam ao ensino e à formação de professores assumam como diretriz a relação com a construção e reconstrução da prática docente real que se dará nas práticas formativas - inicial e continuada - associadas aos contextos reais de trabalho.

### III. PSICOLOGIA EDUCACIONAL

*(...) Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos: na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito(...)*

*Madalena Freire*

Neste capítulo, nosso desafio é discutir sobre a Psicologia Educacional<sup>11</sup> na formação de professores. Desafio, porque embora todos concordem que os conhecimentos psicológicos trazem uma importante contribuição à educação e que a Psicologia Educacional deve fazer parte do currículo, este tem sido um assunto polêmico. Existem controvérsias sobre quais são os objetivos da Psicologia Educacional na formação de professores, e também quanto à natureza, profundidade e amplitude dos temas que devem ser abordados, principalmente quando se discute sobre as relações estabelecidas entre o conhecimento psicológico e a prática educativa.

Como a Psicologia trata das questões relativas à aprendizagem e ao comportamento humano, ela tem representado, na sua trajetória histórica, fonte natural de conhecimento para os educadores que buscam compreender o fenômeno educativo. E foi como fonte de conhecimento que a Psicologia teve um grande impacto sobre a educação, quando se estabeleceu uma relação, entre Psicologia e Pedagogia, nem sempre amistosa. A esse respeito, expressa-se LIMA (1990): *(...) esta relação nunca foi harmônica e caracterizou-se, na maior parte das vezes, por ser uma relação assimétrica, na qual a Psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência. (p.3).*

Segundo a autora, os desajustes entre a Psicologia e a Pedagogia não ocorreram sem razões políticas, tendo a Psicologia, em muitas situações, servido para *validar posições*

---

<sup>11</sup>Encontrada também, nos currículos dos cursos de formação de professores, como 'Psicologia da Educação'.

*ideológicas que serviram à marginalização e ao rotulamento de grande parte das populações em função de etnia, de classe socioeconômica e de grupo cultural* (id.ibid, p.3).

Se os desdobramentos da Psicologia estão intimamente relacionados a momentos históricos, podemos dizer que fazer críticas a Psicologia faz-se necessário, porém é preciso analisar a quais questões a Psicologia se propunha responder, considerando-se as condições históricas e culturais em que o conhecimento foi produzido.

Diante dessas apreciações, analisaremos os principais momentos históricos da relação entre Psicologia e Pedagogia, e a intenção não é assumir a responsabilidade de fazer uma análise histórica, mas simplesmente buscar na história elementos para reflexão.

A primeira consideração histórica que gostaríamos de abordar é que as dificuldades na relação entre Psicologia e Pedagogia se explicam, também, pela própria pluralidade da Psicologia, que nasceu da diversidade e, desde então, assim vem se constituindo historicamente. Tal diversidade reside no fato de este campo do conhecimento só muito recentemente (final do século passado) ter-se constituído como área do conhecimento científico. Esse fato é importante, pois, enquanto ciência nova, que se debruça sobre os fenômenos psicológicos do homem, depara-se com a dificuldade de definir o seu objeto de estudo. Essa dificuldade justifica-se porque os fenômenos psicológicos são tão diversos que não podem ser acessíveis ao mesmo nível de observação e, portanto, não podem ser sujeitos aos mesmos padrões de descrição, medida, controle e interpretação.

Torna-se muito complexo, portanto, tentar definir a Psicologia a partir do seu objeto de estudo, pois cada teoria elabora, constitui e determina o seu objeto de estudo. Esta situação levou autores como GABBY JR.(1986) a questionarem que não se tem Psicologia, mas “Psicologias”, ou seja, temos ciências psicológicas embrionárias e em desenvolvimento.

A discussão a respeito da identidade da psicologia, segundo GABBY JR, decorre *de uma falta de atenção para as questões epistemológicas em jogo, pois nas ciências ditas “humanas” a análise epistemológica leva muito rapidamente à análise sócio-política. E, ignorar a segunda ou tentar suprimi-la é permanecer na ilusão de um saber problemático que, contudo, produz efeitos inegáveis sobre o social* (p. 489-495).

Se entendermos que não temos uma psicologia e, sim, ciências psicológicas, fica mais fácil compreender que a psicologia sofre divisões em função da diversidade de fenômenos psicológicos e dos problemas da sociedade contemporânea, que exigem diferentes olhares e diferentes abordagens metodológicas.

Dentre as subáreas da Psicologia, as que têm tido um papel destacado na Educação são a Psicologia da Aprendizagem e a Psicologia do Desenvolvimento, que têm se apresentado numa relação conflitante e cujos limites não claramente estabelecidos entre si.

A segunda consideração é sobre as principais influências teóricas da Psicologia na Educação, que vêm servindo de base de sustentação das propostas geradas no meio educacional, como é o caso do escolanovismo, seguido do tecnicismo, passando pelo construtivismo, até chegar ao sócio-interacionismo.

Na segunda metade do século XIX, a infância passa a ser considerada como uma fase de vida com características próprias, que deveriam ser respeitadas, e com necessidades peculiares, que deveriam ser atendidas. Assim, a Psicologia adotou a orientação de considerar como fatores causadores do comportamento os processos internos, sem considerar a natureza basicamente social do ser humano e de sua consciência..

LIBÂNEO (1987) nos explica que essas concepções psicológicas inauguraram o individualismo na pedagogia, a descoberta da criança como personalidade livre e autônoma que, na concepção liberal da sociedade capitalista, corresponde à livre iniciativa individual, marcando uma concepção pedagógica inteiramente voltada para a criança, reduzindo o papel dos professores e dos programas escolares. Caberia à educação propiciar o desenvolvimento harmonioso da individualidade em consonância com as expectativas da sociedade.

Para o autor, *as circunstâncias históricas e sociais do período - basicamente a consolidação do capitalismo-, que vem acentuar a idéia da natureza humana individual e que se sobrepõe às circunstâncias sociais que a cercam.* (p.157)

Ainda no início do século XX, refletia a visão individualista do homem, e, em função dos problemas educacionais e da valorização da infância, acabou ocorrendo o despertar do movimento da “Educação Nova ou Escola Ativa”, marcando a transformação na educação.

FINI (1987), na análise histórica que fez da Psicologia Educacional nos cursos de formação de professores, desde o início da formação de docentes para o ensino secundário, no Instituto de Educação de São Paulo, até a década de 80, nos cursos de Licenciatura, relata que *os cursos de formação de professores passaram a dar ênfase especial à psicologia guindada de um dos principais fundamentos da educação e considerada como um fator capaz de garantir a especificidade e o caráter científico dos estudos em educação.* (p.66)

Para LIBÂNEO (1987) e ALTIVE (1981), entre outros autores, a ênfase à Psicologia, veiculada no início do século XX, acarretou sérias conseqüências para a Pedagogia, à medida que a preocupação recaía nas necessidades e interesses espontâneos da criança, resultando na psicologização das situações escolares, ou seja, o reducionismo ao psicológico dos problemas enfrentados no âmbito da educação e da escola. A influência da Escola Nova resultou na ênfase no sujeito, valorizando as experiências do aluno.

Na segunda influência teórica, a ênfase é deslocada para o processo de ensino-aprendizagem e para a tecnologia educacional, sob a influência do behaviorismo, predominando nos cursos de formação de professores o uso de manuais didáticos de cunho tecnicista e de caráter meramente instrumental. A ênfase à tendência tecnicista explica-se por razões políticas. O quadro que se instalou no país, com o movimento de 1964, alterou a ideologia política, a forma de governo e, conseqüentemente, a educação. O modelo político-econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que buscava acelerar o crescimento socioeconômico do país. A educação passa, portanto, a desempenhar importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade, de acordo com a ideologia vigente.

Dessa forma, o período compreendido entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da Pedagogia Nova e pela articulação da tendência tecnicista, sob a influência do Behaviorismo e assumida pelo grupo militar e tecnocrata. Assim, enquanto no momento anterior as palavras eram ‘atividade’, ‘individualidade’, ‘liberdade’, depois passou-se a enfatizar os termos ‘produtividade’, ‘eficiência’, ‘racionalização’, ‘operacionalização’ e ‘controle’.

Fazendo parênteses, LIBÂNEO (1987) e FINI (1987) chamam a atenção para o fato de que tanto as influências do Escolanovismo quanto as da Pedagogia Tecnicista não romperam com

a Pedagogia Tradicional. Embora a ênfase ao psicológico tivesse sido difundida entre os educadores, na prática escolar a adoção dessas idéias era dificultada pelo próprio conhecimento parcelado, fragmentado e superficial dessas teorizações. E como não se compreendiam bem as novas propostas, não se sabia como colocá-las em prática na sala de aula. A esse respeito FINI (1987) ressalva que a adoção de idéias mal compreendidas ocasionava problemas maiores do que os prováveis problemas imputados à pedagogia tradicional (p.71).

A terceira influência da Psicologia na Educação surge à medida que o Behaviorismo vai perdendo força e a Psicologia se volta para os processos internos, dando início ao predomínio do Cognitivismo. O grande destaque desse momento foi Piaget, que causou um importante impacto no desenvolvimento da Psicologia norte-americana, assim como no da européia. A influência do pensamento piagetiano, nas últimas décadas, acarretou uma ênfase na Psicologia do Desenvolvimento, no estudo de aquisições cognitivas em função do processo de adaptação do indivíduo ao seu meio, entendido como meio físico.

Junto com Piaget veio o construtivismo que, segundo BECKER (1993), é uma teoria que permite interpretar o mundo do conhecimento: sua gênese e seu conhecimento. Defende-se a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, constituindo-se por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio. Assim, aprendizagem só se dá autenticamente quando o aprendiz elabora operacionalmente seu conhecimento por meio de sua ação sobre o objeto do conhecimento.

O construtivismo, da mesma forma que o Escolanovismo e a Tendência Tecnicista, atendeu às necessidades políticas da época. Na primeira metade da década de 80, instala-se a Nova República, iniciando-se, dessa forma, uma nova fase na vida do país. Os professores se empenham na reconquista do direito e do dever de participarem da definição da política educacional e na luta pela recuperação da escola pública.

Ocorre a afirmação da dimensão política acompanhada da negação da dimensão técnica. Continuamos reducionistas e as discussões baseadas nos pressupostos de uma Pedagogia crítica ficam muito mais no âmbito acadêmico, não trazendo significativas mudanças para o cotidiano das

escolas. Os resquícios da Tendência Tecnicista e Tradicional continuam ainda muito presentes na prática pedagógica.

Paralelamente, observa-se que, no decorrer da década de 80, as preocupações com o fracasso escolar aumentam, e buscam-se na Psicologia respostas para compreender por que o aluno não aprende. Com isso, as idéias construtivistas vão adquirindo grande repercussão entre os educadores.

SEVERINO (1993), a respeito do construtivismo, assim se pronuncia

se por um lado o construtivismo piagetiano tem o mérito de não se reduzir a um mero instrucionismo, por outro reduz todo o processo da Educação a um processo de aprendizagem e este, a um processo de desenvolvimento psicológico (...) Só que esse psicologismo não dá conta da significação do processo no seu todo. A Educação, enquanto prática social, não se limita aos processos de aprendizagem. Ela envolve relações entre os homens que são atravessadas por vetores especificamente políticos, no sentido profundo, portadores de um coeficiente de relações de poder (...) (p.19).

O movimento atual da Psicologia em direção ao social e ao cultural traz a quarta e mais recente influência da Psicologia na Educação, representada hoje, principalmente, pelas idéias de Vygotsky, Lúria, Leontiev e Wallon.

Segundo LIMA (1990), o advento da Cognição Social<sup>12</sup> foi tema discutido no Simpósio da Jean Piaget Society, nos Estados Unidos, em 1983, quando se tornou evidente que o fator social e o cultural não podiam mais ser deixados ao largo, pelos psicólogos. A questão do social

---

<sup>12</sup>O Campo da Cognição Social surgiu no final da década de 60. Quando do seu surgimento, foi dominado por tentativas de aplicar a teoria cognitivista de Piaget ao pensamento, no desenvolvimento da criança, e a fenômenos sociais tais como o eu, os papéis sociais e as relações entre as pessoas. Procurou-se, assim, estudar, em um primeiro momento, o conhecimento social que a criança tem (amizade, percepção do outro, empatia, comunicação, cooperação e moralidade), em contraposição ao conhecimento do mundo físico, apresentado na teoria piagetiana ( apud LIMA, 1990, p.9)

vem constituindo o sócio-interacionismo, que fortalece a noção de que o indivíduo aprende na interação com o outro e que enfatiza a importância da interação entre parceiros.

O sócio-interacionismo, enquanto abordagem teórica, pressupõe a compreensão dos mecanismos sociais e culturais envolvidos na construção do saber e na própria constituição do indivíduo enquanto ser social. Os pressupostos sócio-interacionistas têm tido grande repercussão nesta última década.

Diante dessas considerações históricas da relação entre Pedagogia e Psicologia aqui mencionadas, o que constatamos é que a falta de coordenação e entrosamento entre a Pedagogia e a Psicologia retratam, neste final de século, a necessidade de superarmos o psicologismo e definirmos o papel da Psicologia na educação, para recuperarmos a identidade da ciência pedagógica.

A Pedagogia tem como tarefa, segundo FREITAS (1987), gerar seu próprio paradigma de análise do processo educacional e pedagógico, que será desenvolvido com base nas contribuições das subáreas de outras ciências que auxiliarão na compreensão do objeto de estudo da Pedagogia: a educação. Caso contrário, a Pedagogia, como disciplina responsável pela elaboração de uma teoria educacional e pedagógica, permanecerá sem identidade e sua teoria continuará a ser pensada por psicólogos, sociólogos e filósofos, numa visão unilateral de cada uma destas áreas. Desse modo, a prática pedagógica continuará repartida entre inúmeros profissionais trabalhando isoladamente no ensino de suas respectivas disciplinas. FREITAS diz, ainda, que as disciplinas que fornecem suporte epistemológico são previamente definidas pela sua especificidade epistemológica, e não pela responsabilidade social sob o marco de uma instituição social.

Portanto, para este autor, da mesma forma que a Pedagogia, a identidade da disciplina de Psicologia configura-se, em primeiro lugar, a partir de sua especificidade epistemológica e, apenas secundariamente, em termos da demanda como trabalho com um valor de troca que uma sociedade concreta lhe impõe. Isso significa que, se a Psicologia possui especificidade epistemológica como área de conhecimento, é este critério que lhe assegura identidade como ciência, e não o seu possível envolvimento com áreas que demandam sua intervenção. Mesmo sendo possível esse envolvimento, a especificidade não é estabelecida a partir dele, mas, sim, a

partir da sua especificidade epistemológica como área do conhecimento. Dessa maneira, Psicologia Educacional

não tem existência própria como ciência, mas somente se referenciada à área de conhecimento denominada Psicologia e, como tal, caracteriza-se como uma subárea deste conhecimento. A identidade da Psicologia Educacional não pode ser encontrada como ciência da educação, mas sim como ciência psicológica. Sua responsabilidade primeira é, portanto, com a geração de conhecimento psicológico e com a transferência deste conhecimento para os profissionais das disciplinas aplicadas (Id *ibid.*, p. 135).

FINI (1987) ressalva que *a crítica ao Psicologismo em educação não deve resultar na posição extrema de negar-se a dimensão psicológica da educação. A superação do psicologismo deve conservar o psicológico corretamente entendido como um dos aspectos da Educação* (p.73).

E, se a educação é um fenômeno social, deve ser vista e analisada como tal. Não podemos negar o seu caráter político, tampouco que o ato pedagógico ocorra num contexto histórico-social. *A ação docente se dá, assim, entre o indivíduo e as realidades sociais (o mundo), e a Psicologia é chamada para fornecer apoio na leitura das relações entre o individual e o social e, daí, para o pedagógico propriamente dito* (LIBÂNEO, 1987, p.157).

Dessa forma, a prática pedagógica pode ser interpretada a partir de uma diversidade de pressupostos teóricos e epistemológicos que, independente de quaisquer outros fatores, terão contribuições a oferecer. Como bem diz LAROCCA (1996),

isso não significa fazer uma colcha de ‘retalhos’ epistemológicos, pois tentar caracterizar em que medida essa contribuição pode acontecer, supõe adotar uma perspectiva crítica do conhecimento produzido pela Psicologia Educacional. Tal perspectiva só será possível quando se

posicionar histórica e epistemologicamente o conhecimento na área e quando a psicologia dirigir-se ao homem concreto (...). E, ainda, que (...) o futuro professor, no contato com as diversas escolas e teorias psicológicas, precisa saber em que condições históricas aquele conhecimento foi produzido, 'a que' ou 'a quem' ele serve e como pode ser utilizado para interpretar e interferir na prática pedagógica (p.24).

Segundo GATTI (1995), não podemos mais continuar ensinando uma psicologia abstrata e modeladora, sem nenhuma relação com a realidade escolar, se quisermos interferir efetivamente no processo de formação dos professores. É preciso ampliar as perspectivas da Psicologia da Educação num movimento multidisciplinar, pois os acadêmicos podem estar encantados com o estudo dos processos cognitivos, mas os professores e os futuros professores estão sequiosos por saber o que fazer, como e por que, em cada dia letivo, em sua escola, em sua disciplina.

O ato de ensinar e o de aprender, apesar de comporem uma unidade que constitui o processo de ensino, residem sobre princípios bastante diversos, pois, como explica GATTI, *compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano não conduzem diretamente a traçar, em paralelo, uma trajetória para o ensinar* (Id *ibid*,p.16).

A utilidade dos conhecimentos psicológicos para a prática educativa deve *residir na possibilidade de oferecer elementos de análise da mesma. Porém, mesmo necessários, esses conhecimentos são insuficientes para a realização da prática pedagógica, pois não podemos nos arriscar a deduzir prescrições para a ação didática diretamente da teoria e das pesquisas psicológicas* (MAURI & SOLÉ, 1996, p.411). Neste sentido, segundo as autoras, a Psicologia, ao se voltar para a formação de professores, não pode correr o risco de distorcer os pressupostos teóricos, ao deduzir prescrições para a ação didática, já que aquilo que se tenta prescrever normalmente tem sua origem em situações muito distintas das características das práticas educativas às quais se referem as prescrições. Essa complexa interação entre o conhecimento teórico e a atividade prática deve ser o ponto chave da formação do professor, pois, para as autoras:

o fato de que a Psicologia da Educação disponha de um núcleo de teorias e conceitos específicos, relativo às práticas educativas, facilita enormemente a formulação de restrições destinadas a melhorá-las. Porém, a ninguém escapa o fato de que, em cada situação concreta, são necessários alguns procedimentos destinados a contextualizar os princípios descritivos, pelo que não se pode ignorar a importância que adquire a atividade de planejamento das intervenções como passo intermediário entre os princípios puramente teóricos e a prática educativa (Id.ibid., p.411).

Se a elaboração e a realização do fazer pedagógico tiverem como foco o momento histórico e a realidade sociocultural em que se insere a prática, fica mais fácil compreendermos que a perspectiva de melhoria da educação não passa pela solução psicológica exclusivamente, como também não passa pela solução isolada de outras áreas que lhe são complementares na compreensão do fenômeno educativo, como Filosofia, Biologia, Sociologia, entre outras.

É preciso reconhecer que cada área do conhecimento tem limites para compreender os processos de crescimento e desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, relações mais simétricas precisam ser construídas entre as áreas do conhecimento e a Educação.

Quanto à Psicologia, LAROCCA (1999) assim se expressa:

O potencial de contribuições da Psicologia da Educação está marcado por duplo aspecto: “o primeiro advém de sua condição epistemológica, ou seja, do conhecimento científico que é o conhecimento psicológico. O segundo, do fato de que este conhecimento deve servir à Educação (como prática social multifacetada), colocando-a no centro das análises e definindo, portanto, o seu papel na construção de um projeto social (p.17).

A esse respeito, LIMA (1990) confirma que, *se encarada como uma ciência em movimento, cujos paradigmas estão caminhando no sentido da complexidade e não do reducionismo no estudo do ser humano, a Psicologia perde seu caráter normativo sobre a*

*Educação para, juntamente com esta, procurar compreender e atuar no processo de constituição do indivíduo, em particular de sua vivência na instituição educativa (p.19).*

Acreditando serem estas as contribuições da Psicologia é que evidenciamos como necessária sua presença na formação inicial e continuada de professores.

O fazer pedagógico, hoje, é mais complexo, estando nele presentes as condições de trabalho do professor, a ausência de projetos e de uma gestão participativa e, ainda, a complexidade da relação pedagógica. Tendo em vista que lida com pessoas e situações as mais diversas, o professor necessita de um conjunto de conhecimentos inter-relacionados.

O professor, diante da prática científica contemporânea, tem de lidar com um pluralismo de concepções de ciência e pesquisa. Há uma multiplicidade de concepções de ciência e de formas, métodos, processos de avaliação e mesmo de estilos, na prática científica. (FRANCHI, 1995). Assim, a questão é que o professor, desde a sua formação inicial, precisa compreender a existência de diferentes formas de saber, heterogeneamente constituídas, nem sempre podendo pressupor uma continuidade entre elas.

Segundo FRANCHI (1995), na história podemos destacar muitos paradigmas científicos que não se constituíram por uma passagem e por uma reformulação contínuas de um saber a outro, mas por processos de ruptura com a razão constituinte do paradigma anterior.

A conseqüência não desejável a que se chega é de buscar a novidade pela novidade, como se a cada momento se devessem apagar as experiências anteriormente acumuladas. Passa-se de uma atitude conservadora e passadista, que estabelece sua segurança na reiteração acrítica de conteúdos e procedimentos, para uma ânsia futurista irresponsável, em que tudo tem de se refazer a partir do nada, com a conseqüente insegurança do desconhecido (p.46).

A necessidade de termos consciência do pluralismo da prática científica é fundamental para evitarmos a ilusão de uma verdade necessária e definitiva. Tratando-se dos conhecimentos psicológicos, essa compreensão torna-se de fato essencial, para superarmos o psicologismo na educação.

Além de compreendermos o pluralismo da prática científica, é preciso superar a crença na incapacidade de aprender das crianças pobres e com comportamentos pouco convencionais, assim como a suposição de que os adolescentes não estão nem um pouco preocupados com a sua formação.

Acreditamos que, quando vencem essas crenças, os professores encontram novas maneiras de olhar seus alunos e, conseqüentemente, de organizar sua prática pedagógica, buscando - no conhecimento científico, no conhecimento pedagógico e no conhecimento elaborado a partir da sua prática - criar novas formas de atuação que sejam mais significativas para ele e para os alunos, sem perder de vista o papel político e social da educação.

Segundo GATTI (1995), há grupos que estão trabalhando na tentativa de criar novas respostas que ajudem no processo de democratização dos saberes e habilidades fundamentais. Há novas formas de compreender o processo de aquisição de conhecimentos e novas propostas metodológicas de investigar essas questões.

Não podemos deixar de assinalar que muitos estudos da área de Psicologia da educação, incorporando uma perspectiva transdisciplinar em que se integram contributos da antropologia, da sociologia e da lingüística, estão trazendo novas formas de compreender os fenômenos ligados ao desenvolvimento humano, à cognição, ao ensino, etc. No entanto, o impacto dessas novas contribuições ainda não se faz sentir. E, aí, esbarramos novamente com o ângulo social da educação: a socialização e disseminação dos conhecimentos produzidos nas pesquisas e na vida acadêmica encontram barreiras as mais diversas (p.16).

A grande pergunta que fica é: o que se ensina de Psicologia aos alunos nos cursos de formação de professores? Os estudos de CAPARROZ (1992), BRANCO (1988), GOULART (1985), IÓRIS (1993), MONTENEGRO (1987), URT (1989), que tiveram como foco de investigação a Psicologia na formação do professor, mostram que estamos ensinando uma Psicologia abstrata, fragmentada e superficial, além de não ter pontos de contato com a realidade.

Parte da dificuldade para proporcionar uma formação em Psicologia mais adequada e que atenda às necessidades do futuro professor reside nos obstáculos que os professores que lecionam, principalmente nas licenciaturas, encontram para ministrar essa disciplina. Um deles diz respeito ao ‘tempo’, ou seja, normalmente a carga horária destinada à Psicologia Educacional é muito pequena e traz um dilema sobre o que priorizar nos programas de Psicologia. Outro obstáculo é a falta de integração da Psicologia com as demais disciplinas pedagógicas, evidenciada pela falta de um projeto pedagógico comum que integre as disciplinas entre si.

Mesmo diante dessas situações adversas em que se coloca o ensino da Psicologia, a outra pergunta que se faz necessária é: o que se pode fazer para superar o psicologismo e favorecer as contribuições da Psicologia para a formação do professor?

Para responder a esta pergunta é preciso refletir sobre o professor que nós queremos formar, frente à análise das atuais condições e necessidades da escola brasileira, para, posteriormente, procedermos a formulação de diretrizes para a organização e articulação da Psicologia nos cursos de formação de professores. Refletindo nessa perspectiva, entendemos que muitas são as exigências que se fazem presentes hoje para a formação do professor, uma vez que, face às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade contemporânea, a educação e o ensino estão tendo que reavaliar o papel da escola e dos professores.

Entendemos que a instituição escolar não pode continuar a existir como mera reprodutora de conhecimentos e transmissora de informações. A sociedade que temos presente necessita ajudar o aluno

a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o ‘ensinar a aprender a pensar’. (LIBÂNEO, 1998, p. 30)

O aprender a pensar, a que LIBÂNEO se refere, é uma perspectiva crítica dos conteúdos, e tem por objetivo fazer com que o aluno apreenda as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma reflexiva. Entende ele que a escola, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, *cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela, ou seja, um pensar crítico que permita a capacidade de problematizar, aplicando conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de um enfoque totalizante da realidade* (id.ibid, p.37).

Pensar o papel da escola nesses termos implica formarmos um professor com atitudes, competências e habilidades que lhe garantam condições para o desempenho do seu papel em consonância com as necessidades da escola. É em função dessas exigências em relação à atividade docente que vamos tecer algumas considerações sobre as contribuições da Psicologia na formação de professores.

Entendemos que a Psicologia pode contribuir para que o futuro professor ultrapasse o nível do senso comum, à medida que os conhecimentos teóricos vão favorecendo a compreensão do fenômeno da educação em diferentes dimensões, como a psicológica, a social, a antropológica, a biológica, a política etc. As contribuições dos fundamentos psicológicos da educação, em combinação com todos os outros fundamentos teóricos, podem facilitar o estabelecimento de melhores relações professor-aluno e melhor atuação docente (FINI, 1993).

Para tanto, a formação do professor não pode ser pensada apenas nos conteúdos que devem fazer parte do currículo, mas também no tratamento que lhes deve ser dado. A relação conteúdo-forma é fundamental para pensarmos a formação do professor, pois, à medida que é pensada e realizada numa dimensão de causalidade complexa em que um problema prático, tomado como ponto de partida, abre um campo de possíveis resultados, ela nos possibilita pressupor que o futuro professor vai ter maiores condições de estabelecer novas relações com seus alunos, com a comunidade, com a administração da escola e, ainda, novas relações com o conhecimento.

Se o ensino na universidade for baseado na transmissão-assimilação de conteúdos sem estabelecer relação com a realidade, pergunta-se: como o futuro professor poderá realizar uma

prática que articule os conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos dos alunos, se ele mesmo não vivenciou um ensino nessa perspectiva? O professor acaba, até por falta de opção, tendo que reproduzir, na sua prática, o que ele teve como referência enquanto aluno.

Analisando a questão, nesse sentido, entendemos que boa parte dos conhecimentos necessários à formação do professor devem ser construídos em confronto com os problemas propostos nas situações de ensino, tentando promover condições para que se estabeleça a relação teoria-prática. Isso exige que o estudo dos conhecimentos psicológicos sejam realizados a partir da problematização da realidade, buscando nas teorizações as explicações que possibilitem analisar e discutir as hipóteses de solução para essa realidade.

Trabalhar nessa perspectiva é necessário também porque compreendemos que o pensamento do professor é uma construção constante, fruto da interação entre os conhecimentos e as experiências.

A respeito da construção do conhecimento pelo professor, ALVES (1993) assim se expressa:

a teoria precisa ser permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este ser olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática. Mas apreender o real exige mais do que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo métodos e categorias (p.77).

Entendemos que esse processo de construção de conhecimento pelo professor deve visar à transformação das práticas sociais, sendo, portanto, necessário

ênfase no caráter interessado que deve ter a formação em Psicologia Educacional. Nesse sentido fala-se de uma 'Psicologia para uma Educação Política', uma Psicologia que se volte para a educação do homem 'sujeito' de sua história e não do homem 'objeto' das relações de dominação que se

inscrevem na sociedade cindida em classes antagônicas. (LAROCCA, 1999, p.180)

Nessa direção, LAROCCA apresenta uma exemplificação de como seria possível organizar um conjunto de conteúdos-temas que servissem aos propósitos políticos, vinculando, simultaneamente, teoria e prática, conteúdo e forma. A proposta é conduzir o programa por meio de perguntas/indagações cujo pano de fundo, ao qual o professor sempre se remeteria, seria composto pela seguinte tríade: o aluno que o professor tem diante de si, a realidade educacional, escolar e social e as diferentes contribuições da psicologia. A autora explica que essa tríade representa a articulação de uma “idéia básica” (o questionamento da educação humana na sociedade de hoje) ao campo específico da disciplina (a *episteme* Psicologia), que é instrumento a serviço dessa idéia. Sugere, ainda, algumas questões<sup>13</sup> que conduzirão esta tríade para a formação de professores das séries iniciais, para que os alunos em formação sejam levados a assumirem posições perante o tema e busquem respostas/sínteses nos referenciais da psicologia e da realidade concreta para a intervenção.

LAROCCA, sem dúvida alguma, traz uma importante contribuição para o ensino da Psicologia na formação de professores, independentemente do seu estudo ter focalizado a formação de professores para séries iniciais, pois, além de nos convidar a pensar em uma ‘Psicologia para uma Educação Política’, mostra que é possível organizar as teorizações da Psicologia para servir aos propósitos de articular teoria-prática, conteúdo-forma para qualquer nível de ensino e formação inicial e continuada de professores.

Para finalizarmos este capítulo, vamos fazer mais algumas considerações a respeito das contribuições da Psicologia na formação de professores, detendo nossas atenções na Psicologia Educacional e na adolescência.

---

<sup>13</sup>A autora faz uma sugestão ilustrativa em torno de cinco grandes questões: Como se podem discutir concepções e relações sobre inato e adquirido na Psicologia e nas construções dos professores?; Quais as contribuições do contexto social e escolar para formar o sujeito pensante?; Como os professores/educadores podem contribuir para a superação do fracasso escolar na rede pública?; Quais as influências da cultura e das interações afetivas que podem ser identificadas em escolares e professores de séries iniciais?; Como se dá a relação biopsicológica no indivíduo concreto e no contexto escolar? (p.181-182)

Para o presente trabalho, este enfoque tem uma conotação muito especial, já que acreditamos que a relação professor-licenciado e aluno-adolescente pode ter significados diferentes, dependendo da forma como o professor percebe e entende o adolescente, não apenas enquanto sujeito cognoscente, mas também enquanto sujeito que está vivendo um processo de vir-a-ser.

Nos estudos de FINI<sup>14</sup>(1987-1993), encontramos contribuições significativas para pensarmos as contribuições da Psicologia na licenciatura. De acordo com os depoimentos dos alunos das licenciaturas, a autora fala que a ausência de aprofundamento no estudo das teorias, a dispersão de temas, a ênfase em uma abordagem redutora simplista e em noções estereotipadas prejudica a compreensão do fenômeno da adolescência. Segundo a autora, a análise dos depoimentos mostra que a concepção clássica ou tradicional da adolescência como ‘Tempestade e Tormenta’ e a generalização de uma visão pessimista sobre desvios, deformidades, problemas e dificuldades são disseminadas na licenciatura (FINI, 1987).

Não se pode veicular inadequadamente a concepção de adolescência/adolescente, pois os professores, além das dificuldades que encontram em relação ao saber ensinar, deparam-se com a complexidade da relação pedagógica. Um dos sujeitos dessa relação é o adolescente, que vive transformações significativas em nível biológico, psicológico e social, tendo atitudes e reações com as quais o professor nem sempre sabe lidar.

é preciso que os educadores reflitam sobre o modo de interrogar a escola e os educadores que a freqüentam, em lugar de repetirem teorias sobre o fenômeno da adolescência, tratado como uma segmentação indevida da trajetória humana. Se os educadores se empenharem em ouvir com atenção o adolescente, a relação pedagógica estabelecida entre ambos terá mais possibilidade de favorecer o sucesso da ação educativa (FINI, 1993, p.192).

---

<sup>14</sup>A tese de doutorado da autora focalizou a Psicologia Educacional-Adolescência, tal como se apresenta para alunos dos Programas de Professores para o ensino fundamental e médio, na UNICAMP. Foram analisados e interpretados depoimentos de alunos matriculados em todos os cursos de Licenciatura da UNICAMP. São discutidas as interrogações, as perplexidades, as dúvidas e insatisfações dos alunos, bem como as perspectivas da Psicologia Educacional-Adolescência nos cursos de Licenciatura.

A Psicologia, nos cursos de licenciatura, deve buscar a compreensão do que ocorre nas escolas de ensino fundamental e médio, problematizando sobre quem é o aluno-adolescente e o que ocorre no cotidiano das escolas que atendem jovens e adolescentes. As situações de conflito envolvendo adolescentes na escola são uma constante, seja por razões familiares, por problemas com drogas, sexualidade, violência e comportamento agressivo, gangues, impacto psicológico da mídia etc. Todas essas situações precisam ser pensadas e analisadas já na formação inicial, com o objetivo de estabelecer projetos de intervenção nesse tipo de realidade.

A Psicologia Educacional pode contribuir, desde que desenvolva um trabalho que articule teoria-prática, conteúdo-forma, buscando a integração e a inter-relação entre as disciplinas pedagógicas e específicas, num diálogo que poderia ser desencadeado pelo estudo de problematizações a serem analisadas, refletidas e discutidas a partir de diferentes perspectivas, tendo como eixo articulador a Prática de Ensino.

#### IV. A ADOLESCÊNCIA

*Se a infância é idade das mil e uma alegrias e surpresas, não é menos verdade que a adolescência é a idade das mil e uma dúvidas e contradições. Se a infância é um movimento, a adolescência é uma revolução.*

*Marlene*

*Rogrigues*

Com muita frequência, percebemos as dúvidas e dificuldades que os adultos manifestam ao conviverem com adolescentes. As verbalizações que expressam intolerância, reclamação, indignação, hostilidade são as mais comumente usadas para manifestar o sentimento do adulto em relação ao período da adolescência .

Provavelmente, o comportamento esquisito, turbulento, teimoso, arredio, desconfiado, contraditório e mesmo irritante dos adolescentes tem sido algumas das causas da inquietação e preocupação de todos aqueles que convivem com eles. Os adultos observam, inclusive, que já não são obedientes como antes, quando eram crianças. Estão grandes e crescidos, mas lhes faltam a ponderação e o “bom senso” dos adultos: são diferentes das crianças e diferentes dos adultos. Ou, ainda, observam que os adolescentes, como os conhecemos hoje, não são os mesmos de décadas passadas, sem contar a duração do período da adolescência, que se tem manifestado cada vez mais longo.

Toda essa dificuldade para compreender o período da adolescência, segundo PALÁCIOS (1995), deve-se ao fato de que a adolescência é um fenômeno recente, e a forma como a conhecemos no Ocidente, no final do século XX, é , até certo ponto, um produto de nosso século. Até o final do século XIX, as crianças eram incorporadas ao mundo do trabalho antes do início da puberdade e normalmente permaneciam muito pouco tempo no sistema educativo, o que não significa que não existisse uma cultura adolescente ou que a adolescência não fosse considerada como uma fase particular do desenvolvimento. Essa situação alterou-se completamente com a revolução industrial que, em decorrência da industrialização, fez com que a

capacitação, a formação e o estudo passassem a ter uma relevante importância na cultura social, retardando a incorporação dos adolescentes ao status adulto, dando origem a um novo grupo que desenvolve seus próprios hábitos e maneiras e que enfrenta problemas peculiares.

O período que marca a transição da infância para a adultez não ocorre de forma diferente apenas no contexto histórico, mas também, e principalmente, no contexto cultural. Isso significa que a incorporação à condição de adulto tem uma significativa variabilidade de cultura para cultura, o que nos leva a concluir que os períodos da vida são determinados pela cultura e pelo contexto sócio-histórico. Assim, diferentes culturas podem expressar diferentemente, tanto em termos de denominação quanto em termos de intervalo de tempo, o período que é chamado de Adolescência.

Outro aspecto da adolescência que merece esclarecimento é a distinção entre os termos Puberdade e Adolescência que, para PALÁCIOS (1995), possuem um significado e alcance muito diferentes:

Chamamos puberdade ao conjunto de modificações físicas que transformam o corpo infantil, durante a segunda década de vida, em corpo adulto, capacitado para a reprodução - é um fenômeno universal. Chamamos de adolescência um período psicossociológico que se prolonga por vários anos, caracterizado pela transição entre a infância e a adultez - não necessariamente universal (p.265).

Embora os termos PUBERDADE e ADOLESCÊNCIA tenham alcances diferentes, eles não podem ser dissociados, quando se pretende compreender a adolescência como etapa evolutiva peculiar ao ser humano. O período adolescente é caracterizado por um processo biopsicossocial, ou seja, é o conjunto das características biológicas, psicológicas, sociais e culturais que conferem unidade ao fenômeno da adolescência.

Portanto, a transição da infância para a adultez exige um conflito dinamogênico entre o biológico, o sociocultural e o psicológico, pois, ao se chegar à puberdade, as mudanças

fisiológicas, que vão desde as formas do corpo e a força física até as novas energias e capacidades sexuais, exigem uma revisão e reconstrução da imagem do próprio corpo.

Essa preocupação com o corpo e com a imagem de si mesmo decorre da necessidade que o adolescente tem de um reconhecimento por parte dos outros e de si mesmo, para assegurar-se um auto-conceito positivo.

A chegada da puberdade acarreta uma revolução biológica assinalada por mudanças biofisiológicas notáveis, que se iniciam, nos meninos, aos 12-13 anos, e terminam pelos 16-18 anos; nas meninas, iniciam-se aos 10-11 anos e terminam pelos 14-16 anos. Há uma grande heterogeneidade interindividual no momento em que ocorrem as mudanças, podendo estas adiantar-se ou prolongar-se por mais tempo; existe, no entanto, uma grande semelhança na seqüência com que acontecem. O momento inicial da puberdade evidencia o amadurecimento dos órgãos sexuais primários e começa, com a menstruação e as primeiras ejaculações, todo um rápido processo de diferenciação das características sexuais secundárias femininas e masculinas. Durante a puberdade, os órgãos genitais perdem a inatividade peculiar da infância e todo o aparelho endócrino passa a funcionar, no sentido de concluir o desenvolvimento e ativar o aparelho reprodutor. Os indícios de que a criança ingressou no período pubertário são: o crescimento rápido do púbis, a menarquia, as poluções noturnas, o aumento da estrutura óssea pelviana feminina e o engrossamento do pescoço masculino.

Todos os acontecimentos fisiológicos que definem a puberdade estão intimamente relacionados com as transformações psíquicas e sociais que mutuamente fazem parte de um processo total. Aceitar alterações da imagem corporal quase sempre causa tensões e aborrecimentos, em especial no período da adolescência, já que é difícil a aceitação de um corpo que muda a todo momento, de forma drástica, violenta, e nem sempre para melhor.

Para o jovem, essas mudanças não lhe asseguram uma melhoria de auto-imagem e, muitas vezes, complicam as suas relações com o meio ambiente, tornando-o desajustado. A rapidez das mudanças obriga o adolescente a renovar freqüentemente a sua auto-imagem e, para quem vive uma fase em que necessita de auto-afirmação, nem sempre o jovem consegue valorizar-se adequadamente e pensar que essas alterações são universais, transitórias e necessárias para a definição da sexualidade adulta. E, em especial, para aqueles adolescentes em que a maturação

biológica é precoce ou tardia, o impacto da imagem de si mesmo pode levar a experimentar sentimentos negativos, uma vez que a adolescência é uma das etapas da vida em que mais atento se está ao próprio corpo, a suas características e desenvolvimento, a suas semelhanças e diferenças em relação ao corpo do outro.

Ao viver essa oscilação entre o eu infantil e o eu adulto, o adolescente, além de assustar-se com a sua própria imagem corporal, assusta-se com a consciência que começa a adquirir do mundo e de si mesmo, desenvolvendo novas formas de pensar, ou seja, adquire um nível novo e superior de pensamento, que vai lhe permitir conceber os fenômenos de maneira diferente. Essa nova forma de pensar o mundo, caracterizada por uma maior autonomia e rigor em raciocínio, deve-se, segundo Piaget, à aquisição do pensamento formal<sup>15</sup>.

Durante o estágio das operações formais, que em média começa em torno dos onze ou doze anos, coincidindo com o início da puberdade, desenvolve-se o raciocínio e a lógica necessária à solução de todas as classes de problemas. O pensamento não necessita mais da experiência direta e as estruturas cognitivas adquirem maturidade. O adolescente, com as operações formais completamente desenvolvidas, tem o equipamento estrutural cognitivo para empregar os mesmos processos lógicos que um adulto. Portanto, será capaz de formar esquemas conceituais abstratos (conceituar termos como amor, fantasia, justiça, democracia) e realizar operações mentais que seguem os princípios da lógica formal, o que lhe dará, sem dúvida, uma riqueza imensa em termos de conteúdo e de flexibilidade de pensamento. Com isso, adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta; discute os valores morais de seus pais e constrói os seus próprios; faz sucessão de hipóteses, que expressa em proposições, para depois testá-las; torna-se consciente de seu próprio pensamento, refletindo sobre ele a fim de oferecer justificativas lógicas para os julgamentos que faz etc. (RAPAPPORT, 1981).

As aquisições intelectuais são importantes ingredientes de natureza cognitiva e irão ajudar o adolescente na busca da identidade e da autonomia pessoal, adquirindo a capacidade

---

<sup>15</sup> Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo coerente de sucessivas mudanças qualitativas das estruturas cognitivas (esquemas), derivando cada estrutura e sua respectiva mudança, lógica e inevitavelmente, da estrutura precedente. Piaget resumiu o desenvolvimento cognitivo em quatro estágios:

de pensar por hipóteses e de abstrair o conteúdo dos discursos dos pais e da sociedade, podendo refletir sobre as suas próprias delimitações, compreendendo e criticando as normas, assim como explicando os seus papéis por meio de princípios próprios.

O desenvolvimento do eu e da identidade pessoal, segundo FIERRO (1995), estará sempre estreitamente vinculado à própria história do adolescente, pois é nesta etapa da vida que o ser humano começa a ter propriamente história, memória biográfica, interpretação das experiências passadas e suas condições e possibilidades de enfrentar os desafios do presente e as perspectivas do futuro. A formação da identidade resulta da sedimentação de todas as identidades passadas que o adolescente viveu com as outras pessoas em sua vida infantil. Porém, segundo o autor, faz-se necessário esclarecer que a identidade pessoal não se reduz à mera soma ou acúmulo das identificações infantis. Na identidade pessoal, tais identificações não só ficam integradas, mas também transcendem, no sentido de um projeto de vida, criando princípios próprios que libertam o desempenho de uma heteronomia coerciva, através de uma autonomia criativa. A adolescência torna-se, para o autor, um momento de recapitulação da infância e de toda a experiência acumulada e agora posta em ordem, que permitirá ao adolescente recriar uma concepção de si mesmo. Esse reconhecimento é necessário para identificar a diferença entre o que foi e o que deseja ser, repassando as internalizações sociais ocorridas desde a infância e os papéis que assumiu e desempenhou até o momento.

Para melhor compreender este complexo processo de formação da identidade pessoal, recorreu-se ao estudo de ALVES (1997), que explica a formação da identidade de acordo com os princípios de HABERMAS, afirmando que a identidade se forma a partir de estágios<sup>16</sup>, denominados da seguinte forma: identidade natural, identidade de papel e identidade do eu.

Segundo HABERMAS (1983), a identidade natural se dá quando a criança adquire o pensamento pré-operacional<sup>17</sup> e *aprende a distinguir entre si mesmo e seu corpo e o ambiente, embora não seja ainda capaz de separar rigorosamente, nesse ambiente, os*

---

estágio sensório-motor; estágio pré-operacional; estágio das operações concretas; estágio das operações formais.

<sup>16</sup>Estes estágios estão relacionados aos estágios de desenvolvimento denominados por HABERMAS, que são: a) o simbiótico, b) o egocêntrico, c) o sociocêntrico-objetivista e d) o universalista (HABERMAS, 1983, p.16)

<sup>17</sup>Segundo as características de pensamento defendidas por Piaget.

*objetos físicos dos objetos sociais* (p.16). Em um segundo nível, a *identidade natural é acoplada a seu organismo e substituída por uma identidade constituída por papéis e mediatizada simbolicamente* (id.ibid.,p.79), já que neste nível ela já atingiu o pensamento concreto operacional<sup>18</sup>. Neste nível, a criança é apenas portadora de papéis - desempenha-os, mas não reflete sobre eles.

HABERMAS (1983) explica que, quando as crianças adquirem o pensamento formal<sup>19</sup>

se transformam em pessoas que podem afirmar a própria identidade independentemente dos papéis concretos e de sistemas particulares de normas. Supomos aqui que o jovem se apoderou da importante distinção entre, por um lado, as normas, e, por outro, os princípios segundo os quais podemos produzir normas, adquirindo assim a capacidade de julgar segundo seus próprios princípios. Ele põe no âmbito das possibilidades o fato de que formas de vida a que se está habitualmente acostumado podem ser irracionais (p.63-64).

Quando se atinge o nível da identidade do eu, é possível compreender e criticar as normas, bem como ter consciência dos papéis que exerce, podendo libertar-se da coerção e formar valores e princípios próprios. A aquisição do comportamento reflexivo permite ao adolescente tornar-se uma pessoa em busca do EU, o que vai exigir-lhe uma reflexão sobre as experiências do passado, comparando-as com suas atitudes presentes, para a construção de um projeto de futuro. Na busca do EU, *as internalizações sociais que sofreu desde a infância e os papéis que assumiu e desempenhou terão relevante influência* (ALVES, 1997, p.116).

A busca do EU, além de significar para o adolescente a busca da sua identidade: “Quem sou eu?”, também é uma forma de definir que atividades objetivam a realização de um projeto de futuro. Na medida em que todo projeto pessoal nasce da interação com o outro, a busca da identidade torna-se favorecida pelas relações sociais e culturais, possibilitando recriar princípios e reformular papéis.

---

<sup>18</sup>Idem.

<sup>19</sup>Idem.

ALVES (1997) considera que a compreensão da identidade não pode ser desvinculada da identidade dos grupos e/ou indivíduos com os quais conviveu e convive. E, ainda, não pode ser *desvinculada das relações estabelecidas pelo sujeito nos espaços socializantes, como família, escola, grupo de amigos, enfim, na sua participação e interação social* (p.19).

A formação da identidade do adolescente depende de circunstâncias sociais e históricas, que podem tanto facilitar quanto dificultar este processo. ERIKSON (1976) acredita que todo adolescente precisa de uma “moratória social”, que ele explica como sendo um compasso de espera que a sociedade oferece a seus membros jovens, enquanto se preparam para exercer os papéis adultos, o que significa uma possibilidade de integrar os diferentes elementos de identificação e de identidade atribuídos por outras pessoas e adquiridos pelo próprio sujeito, em fases anteriores de seu desenvolvimento. Sendo assim, a adolescência significa um período de demora à espera da maturidade, uma espera ativa de preparação.

#### *A adolescência e o adolescente*

A intensidade com que os conflitos são vivenciados pelo adolescente, bem como a forma como se vive esse período de transição vai variar de adolescente para adolescente. *O que se quer dizer é que, provavelmente, é melhor falar de adolescentes (dos diferentes tipos de adolescentes), em lugar de adolescência, e que qualquer fenômeno que se considere deve ser avaliado da perspectiva da história evolutiva do sujeito e de suas características de conjunto* (PALÁCIOS, 1995, p.269).

Isso quer dizer que o período de transição da infância para a idade adulta resulta, para alguns, em maiores dificuldades, sendo uma época conflitiva e turbulenta, enquanto para outros os conflitos também existem, porém são superados sem grandes dificuldades. A forma como o adolescente sente e reage aos conflitos está intimamente relacionada com as experiências que acumulou no decorrer da sua infância. Este esclarecimento é muito importante para evitar a falta de empatia com este período, pois tem-se a tendência de considerar essa época da vida como um período de “tormenta e drama”, de grandes tensões e sofrimentos psicológicos, quando, na

realidade, é um período de conflitos, redefinições de sua identidade pessoal, relacional, profissional, etc. A maioria dos adolescentes realiza uma adaptação razoavelmente boa e transita de uma fase evolutiva a outra com tensões e conflitos os quais pode enfrentar e que a grande maioria irá resolver, de maneira geralmente satisfatória.

Pode acontecer, pois, que o adolescente que se defronta com conflitos faça-o em um contexto familiar e extra-familiar em que são freqüentes os conflitos alheios ao adolescente mas que nele repercutem. Pais e professores acusam, com freqüência, os adolescentes de não saberem o que querem. Certamente os adolescentes estariam, muitas vezes, em seu direito, se respondessem aos pais e educadores que estes não sabem o que lhes oferecer (Id.ibid., p.270).

Observamos que a maneira como as coisas se apresentam, para muitos adolescentes, em nosso meio cultural, pouco contribui para uma boa transição da adolescência para a adultez. Tanto a família, que com certa freqüência tem se apresentado de forma paternalista, tratando o indivíduo de forma infantil, quanto a própria sociedade, que tem se caracterizado por difíceis condições de vida, podem dificultar o desenvolvimento da identidade adulta. Convencionou-se, na sociedade ocidental, que o adulto é o que se mantém socioeconomicamente, sem depender dos pais ou responsáveis, mas em uma sociedade em que o ingresso no mercado de trabalho é cada vez mais difícil e competitivo, têm-se retardado cada vez mais a incorporação dos adolescentes ao estado adulto. Portanto, é interessante reforçar que o início da adolescência está demarcado pela puberdade, porém o fim da adolescência já não é tão nitidamente demarcado, pois o indivíduo precisa atingir a independência financeira e a maturidade psicossocial.

Essa adaptação que o adolescente precisa realizar consigo mesmo e com o meio social provoca, para RODRIGUES (1976), sentimentos muito diversos e intensos como medo, alegria, amor e ódio. O jovem, assim como é vulnerável ao sofrimento, é também sensível ao prazer, ao amor, e deles usufrui intensamente. Os principais temores da adolescência estão ligados ao medo do ridículo e do fracasso, sobretudo escolar, seguidos de outras fontes de grande preocupação e

temor, como a questão da segurança e do bem-estar presente e futuro, a conduta pessoal e a própria sexualidade.

A dificuldade em lidar com situações de fracasso ou rejeição pode, de acordo com RODRIGUES, levar o adolescente a manifestar comportamentos violentos ou agressivos que, normalmente, são causados por fatos e situações que ameaçam a sua integridade.

Comportar-se de forma agressiva e violenta é um mecanismo de defesa que o jovem utiliza para disfarçar o medo e a insegurança que, freqüentemente, são provocados pela própria família e pela escola, na medida que os adultos não têm empatia pelo período da adolescência: invadem a privacidade e a intimidade do jovem, mesmo que seja sem intenção; continuam tratando-o como uma criança; criticam-no, muitas vezes injustamente; e realizam uma série de cobranças mas, efetivamente, pouco fazem para melhor orientar o jovem (Id.ibid, p.133).

Quero viver minha vida sozinho. Minha mãe insiste em me tratar como um bebê. Ela se esquece que cresci e que sou homem feito. O pior é que desprezo tudo quanto ela e papai acham importantes (Apud RODRIGUES, 1976).

Os constantes desequilíbrios entre a dependência e a independência, a autonomia e a heteronomia, a segurança e a insegurança manifestam-se em relação tanto à família, à autoridade ou à geração dos adultos, quanto a seus próprios companheiros e pares. A segurança, a independência e a autonomia representam a preservação da individualidade, pois é tão importante ser respeitado, ouvido e amado, quanto respeitar, ouvir e amar.

Minha mãe é sufocante. Ela quer saber tudo. Às vezes ela insiste e insiste para saber por que estou quieta. Se estou alegre é a mesma coisa. Nos dois casos, ela acha que estou escondendo alguma coisa. (Apud RODRIGUES, 1976).

Meu pai age comigo como se eu fosse um delinqüente: na base do grito, do castigo e da bofetada. Mas não me importo, fora de casa sou eu quem mando e, logo, logo, ele não vai mais saber de mim. (Apud RODRIGUES, 1976)

Segundo FIERRO (1995), todos os conflitos vivenciados pelo adolescente são fenômenos associados ao fato de que ele adota valores e, portanto, esse período

não apenas é a idade em que se costuma aderir a valores, mas, depois é pouco freqüente a conversão para um outro sistema de valores. Por conseguinte, é nesses anos que se vai definir a orientação duradoura que, em geral, a pessoa vai conservar pelo resto da vida, em relação a metas, finalidades e projetos, valiosos para ela, e reconhecidos socialmente. A questão de valores surge justamente no momento em que a pessoa começa a se perguntar: quem sou eu? A pergunta sobre a identidade pessoal é uma pergunta que implica, necessariamente, a questão do projeto de futuro da pessoa, na qual também está incluída a de escolha e adoção de alguns valores (p.301).

Não acredito nos valores morais existentes na sociedade atual. As pessoas são todas frágeis, inseguras, subornáveis. Eu quero, para mim, uma nova escala de valores, uma contra-cultura, onde o homem seja essencialmente mais ele mesmo. (Apud RODRIGUES, 1976)

Sei que sou apenas um número nesta sociedade. Mas quero ser um número de boa qualidade. Isto é muito lúcido e acredito que a lucidez seja a felicidade. (Apud RODRIGUES, 1976)

Na adolescência, precisamos de um tempo para pensar, para rever nossas crenças e fé, antes exercida apenas por conta do modelo familiar. O tamanho desse tempo é pessoal, varia de indivíduo para indivíduo, de jovem para jovem. Aos poucos, teremos condições de decidir por nós mesmos se a nossa fé é mesma que a de vocês, e de que forma queremos professar. Não nos impeçam de desenvolver nossa

intelectualidade. Precisamos desses momentos de dúvida para emergirmos como indivíduos. (Apud ZAGURY, 1997)

Como a adolescência é caracterizada pelo fato de que o indivíduo não se considera mais uma criança e, portanto, imagina ser um membro da sociedade, nada mais natural do que o adolescente construir uma escala de valores que lhe permita, segundo PIAGET (1964), *não só ir além do círculo restrito do seu meio ambiente, como também constituir o eixo central da sua personalidade (...) e graças às operações formais e à hierarquia pessoal de valores, o adolescente desempenha um papel fundamental na nossa sociedade que é o de libertar a nova geração da geração mais velha* (p.61-62). Isso leva o indivíduo a tentar desenvolver uma escala de valores que lhe proporcione o ingresso na sociedade adulta com a intenção de transformá-la, pois tem intensa necessidade de criar e viver valores morais próprios e não segundo uma moral pré-determinada por outras pessoas.

## V. O ADOLESCENTE E A ESCOLA

*Ela está no horizonte (...) Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isto: para caminhar.*

*Eduardo Galeano*

Para falarmos da relação que se estabelece entre escola e o adolescente, faz-se necessário, primeiramente, definirmos o papel da escola que, em conformidade com a Lei Federal nº 9.394, de 1996 - nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, em seu Título V (Dos níveis e das modalidades de Educação e Ensino), artigo 22, assim se expressa: *a educação básica<sup>20</sup> tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (p.13).

A LDB determina, ainda, no seu artigo 32, que o ensino fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

---

<sup>20</sup>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nomeia como Educação Básica: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (p.17-18).

Se entendermos como sendo estas as finalidades da escola, na sua função de ensinar, socializar a cultura e instrumentalizar os educandos para compreenderem a realidade da qual fazem parte, sendo capazes de conviver numa sociedade em constante processo de transformação cultural, política, econômica e científica, precisamos nos perguntar até que ponto essas finalidades da educação básica estão sendo exequíveis no cotidiano das escolas públicas.

Poderíamos responder a esta pergunta buscando respostas na literatura disponível, que discute sobre um conjunto de fatores que influenciam a qualidade do ensino público, como: a política educacional, a formação e as condições de trabalho do professor, a dicotomia teoria-prática, entre outras. Porém, mesmo considerando que estas sejam questões importantíssimas para compreendermos a educação hoje, pretendemos, neste trabalho, dar um sentido diferente para as discussões sobre o papel da escola e sua relação com o adolescente.

Para falar sobre a escola que, mesmo com todas as suas contradições e limites, ocupa e sempre ocupará um espaço privilegiado na vida dos adolescentes, influenciando na construção de suas identidades e projetos de vida, vamos buscar a voz do adolescente sobre como ele vê, sente e percebe a escola.

Com esse intuito, pesquisamos trabalhos como os de BURATTO e colaboradores (1998), ZAGURY (1997) e AQUINO (1996), que se basearam na “voz do aluno” e trouxeram contribuições significativas para compreendermos melhor a relação que se estabelece entre a escola e o adolescente.

Na literatura estrangeira, temos NIETO (1994), que afirma que a reforma de estruturas curriculares só terão sentido se forem acompanhadas por mudanças na forma como os educadores percebem seus alunos. Segundo a autora, uma das formas de começar o processo de mudança nas políticas da escola é ouvir o ponto de vista dos alunos. Esta necessidade é confirmada por PHELAN e colaboradores (1994), nas suas entrevistas com alunos do ensino médio na Inglaterra. Perceberam que os alunos têm muito o que dizer aos educadores sobre

como se sentem enquanto aprendizes e membros da comunidade escolar e sobre suas percepções da escola enquanto ambiente educacional.

A importância de ouvirmos os alunos e buscarmos compreender as peculiaridades da adolescência está expressa, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos, ao afirmar que os professores devem conhecer seus alunos nos mais diferentes aspectos, não podendo ignorar as singularidades dessa fase, levando em conta os aspectos relacionados à vivência desses alunos, que são jovens e que vivenciam um momento importante do ponto de vista da construção de suas identidades e de elaboração de projetos de inserção na sociedade. (Introdução, 1998)

Esta preocupação em conhecer as peculiaridades do adolescente não é uma necessidade atual. Já na década de 60, NÉRICI (1967) interrogava os professores e a escola, se realmente estavam atendendo às necessidades e aspirações dos adolescentes que recebiam para educar, bem como se tinham consciência da segurança de que necessita o adolescente. Segundo o autor, a única forma de ajudar o adolescente é compreendê-lo - Compreender para ajudar! Compreender para orientar!

Compreendê-lo com certeza não é a única maneira de auxiliar o adolescente e de ajudá-lo a lidar com suas contradições, mas é um pré-requisito fundamental que serve de condição para viabilizar formas de atuação que sejam significativas e que contribuam para uma percepção mais acurada, por parte do adolescente, do seu papel no mundo, percepção esta que pode levar à crítica e à transformação desse mundo.

Segundo RAMOS (1989), como os adolescentes possuem características peculiares que os tornam pessoal e coletivamente diferentes das crianças e dos adultos, é natural que esperem dos educadores uma educação de acordo com as suas peculiaridades.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos uma observação muito significativa sobre a importância de conhecermos as singularidades do aluno adolescente:

uma reflexão sobre os alunos exige ir além das características etárias, é preciso considerar também as diferentes situações socioeconômicas em que vivem, as múltiplas experiências em função das localidades em que

residem, as diferentes influências étnicas e culturais, as diferenças individuais. (Introdução, 1998, p.103).

O olhar para além das transformações biológicas e psicológicas revela que as influências sociais e culturais são marcantes nas características dos adolescentes e que em grande parte definem suas possibilidades e limitações na elaboração de projetos. Podemos perceber isso nas palavras de uma adolescente:

(...) Nós somos discriminados várias vezes: por sermos pobres, por sermos pretos e por estudarmos em escola pública. Só quem tem um lugar, ou seja, um futuro melhor são aqueles que têm possibilidade de estudar em escolas particulares. E nós? O Brasil não é só formado por pessoas de classe média e superior, a grande maioria somos nós, os pobres e mais precisados de crescer (Apud BURATTO et al., 1998)

A fala desta adolescente encontra-se no estudo realizado por BURATTO e colaboradores (1998) durante a realização do Prêmio Odebrech/UNICEF 1995<sup>21</sup>. Nesse trabalho, as autoras constataram, a partir das revelações feitas pelos alunos, que suas falas se organizam em torno de dois eixos: um de denúncia e outro de desejo. Em ambos o olhar focaliza três áreas da instituição: gerencial, pedagógica e relacional.

Segundo as autoras, a gerência, em relação às outras vertentes, obteve o peso maior das queixas, porém observou-se que essa é uma queixa quase que exclusiva dos alunos da escola pública. Os alunos falam da falta de gerência, da falta de administração e da falta de decisão. Nas palavras de um deles:

O diretor tem que estar comprometido. A escola em que eu gostaria de estudar é aquela que fosse mais limpa, bonita e organizada. A má condição

---

<sup>21</sup>O Prêmio Odebrech/UNICEF 1995 foi coordenado pela AVANTE - Qualidade, Educação e vida, que teve como tema Todos pela qualidade da educação - o adolescente por uma escola melhor. Participaram 96 mil adolescentes de todo o Brasil, que produziram 924 trabalhos sobre a escola que têm e a que gostariam de ter.

da escola prejudica o aprendizado e desestimula o professor. (Apud BURATTO et al., 1998)

Nesse estudo, é interessante observar que, na vertente pedagógica, os alunos se colocam como os principais responsáveis pelos desacertos. Avaliam-se como indiferentes, desmotivados, desinteressados, faltosos, indisciplinados, não-esforçados, não-cooperativos. Consideram-se sem iniciativa e sem criatividade. Esta análise, segundo as autoras, torna-se rigorosa e contraditória, pois, ao mesmo tempo que os alunos admitem o comportamento desinteressado em sala de aula, ao se comprometerem com a análise e a busca de soluções, expressam a necessidade de serem mais exigentes com seus professores, lutarem mais por seus direitos e serem mais conscientes do seu papel na luta por uma escola melhor.

Ainda, nesta vertente, tanto os alunos da rede pública quanto os da rede privada percebem as aulas como monótonas, desinteressantes, pouco práticas, cansativas e falam do ensino como sendo ruim e deficitário; os métodos são classificados como inadequados e antiquados, e os conteúdos, como fragmentados e excessivos.

Na vertente relacional, os jovens denunciam a natureza autoritária do sistema escolar, reforçam a idéia de que precisam de professores que os escutem e valorizem. Sugerem, segundo as autoras, que as relações de ensino e de aprendizagem possuem forte conotação emocional e que os professores bem sucedidos têm muitas maneiras de mostrar aos alunos que gostam de ensinar e, mais ainda, que gostam de ensinar a esses alunos.

Ao expressarem seus sonhos e tentarem dar forma aos seus desejos sobre a escola, os adolescentes referem-se principalmente às questões pedagógicas. Todos eles, não importa sua origem ou a escola que freqüentam, desejam sucesso e gostariam de estar num ambiente que lhes possibilitasse alcançá-lo.

Existe a preocupação em “se dar bem” junto com a idéia das conseqüências da imagem negativa da escola pública.

Espero que com o estudo que tenho possa vencer e mostrar que nas escola municipais não existem só candidatos ao fracasso; também existem

pessoas interessadas em ver o Brasil mudar e que querem um futuro melhor. (Apud BURATTO et al., 1998)

Nos desejos refletidos na vertente pedagógica os adolescentes além de desejarem ser mais interessados, participativos, disciplinados e responsáveis por seus estudos, querem também ser mais exigentes com os professores, lutar mais por seus direitos, ser mais conscientes do seu papel na luta por uma escola de qualidade e pela vida.

BURATTO e colaboradores (1998) afirmam que

ao serem capazes de expressar o desejo de ser tudo isso é possível interpretar que a consciência existe, mas o que falta é o cenário para que ela se traduza em ato concreto. Há, na verdade, uma dupla denúncia: a não existência de uma escola que possibilite isso e o prejuízo que essa inexistência traz para eles enquanto aprendizes e cidadãos. É como se deles fosse tirada a possibilidade de crescer dentro da instituição que deveria promover tal crescimento. (p. 54)

Na fala dos adolescentes é possível, ainda, segundo as autoras, perceber um pedido explícito de respeito, solidariedade e companherismo. Eles querem regras claras, fixadas por meio do diálogo, e o compromisso de todos de cumpri-las.

A postura democrática traduz, no sonho da escola desejada, todo o anseio dos jovens por:

- diálogos abertos com diretores, professores, funcionários e colegas;
- maior participação de todos na escola: direção, professores, alunos, pais, funcionários, um processo de responsabilidade compartilhada em que a escola cuida bem do seu aluno;
- necessidade de troca de experiências com colegas de outras escolas, porta aberta ao conhecimento de outras realidades, outras visões de mundo, explicitada sinteticamente por um dos alunos na sua fala: 'Aprendi que ser diferente não é ser ruim'. (id.ibid, p. 58)

Analisando as posições apresentadas, podemos perceber que a escola tem perdido excelentes oportunidades de ser um espaço no qual resida a vivência da cidadania. Essas oportunidades poderiam ocorrer, inclusive, a partir de projetos de intervenção intencionais e contínuos, com a participação da comunidade escolar. A cidadania é um processo a ser construído, e demanda tempo, paciência, criatividade e persistência dos que educam.

Para que o espírito da cidadania seja incorporado pelo indivíduo, transformando-se inclusive em projeto pessoal de vida, é necessária a constante reflexão sobre a vivência de situações concretas.

Nessa perspectiva, o cotidiano da escola pode proporcionar aos adolescentes e jovens momentos de vivência e reflexão diferentes do vivenciado no âmbito da família, igreja, clubes, meios de comunicação, etc., e contribuirão significativamente na elaboração de projetos pelos alunos.

Às portas do próximo milênio e numa sociedade em constante transformação, os desafios que se colocam para a escola, quanto à formação de crianças e adolescentes, são inúmeros. Assim sendo, a escola não pode restringir-se em trabalhar uma bagagem escolar maciça de saberes e saber-fazer; isso já não é mais possível e nem mesmo adequado.

Os membros da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em relatório para a UNESCO, compreendem que

não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (1998, p.89).

Segundo esta mesma Comissão, para poder dar resposta aos desafios que se colocam à educação, esta deve-se organizar em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de pergunta (id.ibid, p.90).

Ao trabalhar esses “quatro pilares da educação”, estaremos desenvolvendo conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, os quais permitirão que a escola seja reconhecida pelos jovens como um espaço onde, além de aprender conceitos, fatos, princípios, procedimentos que contribuem para a construção das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, idéias e imagens na representação e vivência da realidade, será possível falar sobre os seus questionamentos e conviver com a diferença. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

as diferenças de valores, atitudes, culturas, projetos, que podem ser identificados nos mais diversos assuntos tratados e nas mais diferentes situações vividas na escola, constituem-se fortes referenciais nos quais cada um pode se reconhecer, distinguindo-se dos outros, reconhecendo-os como diferentes e reconhecendo-se diferente (...) Trabalhar na perspectiva do diálogo com os alunos, tendo como referência as culturas juvenis das quais participam, e visando o desenvolvimento de suas capacidades e a ampliação e o enriquecimento dos referenciais para a construção de identidades e projetos de que dispõem, exige que essa orientação permeie toda a ação educativa escolar, seja no tratamento das áreas e temas transversais, seja no convívio social que possibilita aos seus alunos e professores (Introdução, 1998, p.128).

Ao reconhecermos que a formação da cidadania e a construção de projetos permeia toda a ação educativa escolar, vamos compreender melhor que as problemáticas sociais em relação a Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo devem ter realmente um tratamento transversal como forma de contemplá-las na sua complexidade e sem restringi-las à abordagem de uma única área.

Dessa forma, os Temas Transversais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

A inclusão dos temas transversais nesta perspectiva implica a necessidade de transformação da prática pedagógica, pois rompe com a atuação dos professores em atividades especificamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos. E, ainda, é colocada para a escola a necessidade de desenvolver projetos que mobilizem as relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar.

Todo esse processo traz inúmeras vantagens ao adolescente, pois a necessidade de emancipação, associada à busca da identidade, causa a necessidade de criar seus próprios valores, recriando assim seus princípios e reformulando seus papéis. Esse processo torna-se favorecido pelas atividades que se inserem na relação com o outro e, na medida em que todo projeto pessoal nasce dessa interação com os outros, não se pode deixar de examinar as variáveis do ambiente social e cultural que agem sobre o adolescente.

Para POSTIC (1995), o encontro com colegas e com os professores, no meio escolar e extra-escolar, permite situar-se em relação a eles, seja para reconhecer as afinidades e aderir aos seus valores, seja para os rejeitar. O jovem elabora o seu projeto sob o olhar dos outros, procurando apoio junto a pessoas que lhe forneçam recursos para auxiliá-lo no seu projeto pessoal e profissional.

O professor, seria, então, uma pessoa-recurso, próxima ao adolescente, com condições de encorajar o desenvolvimento das suas possibilidades, de fornecer-lhe os meios para ultrapassar as dificuldades e de levá-lo também ao conhecimento de seus limites.

É claro que a idéia não é transferir para a escola e mais especificamente para o professor toda a responsabilidade na formação da identidade pessoal e profissional do adolescente; à família cabe um papel fundamental que não é possível ser substituído. O fato é que o adolescente vive uma tomada de consciência de si mesmo que gera conflito com ele próprio e com todos aqueles que fazem parte do seu cotidiano. Como, normalmente, o relacionamento pais-filhos evolui da dependência total para a independência, os pais passam a ter pouco acesso ao mundo social do adolescente, que vive importantes etapas da sua vida fora de casa.

À medida que o jovem vai perdendo a tranqüilidade infantil para começar a lutar por autonomia, surgem os conflitos e ele então passa a preferir discutir com outros jovens sobre os seus interesses e valores. Porém, ele sabe que o diálogo com o adulto é importante para esclarecer dúvidas e ter uma orientação mais precisa da realidade.

Tem professores que te tratam na aula bem, eles aceitam tudo o que você fala. Se eles não concordam, eles argumentam, não falam - não concordo e acabou; não concordo por causa disso. E depois também, fora da classe, eles não vêem que você não existe, eles sabem quem é você dentro da escola. (Apud AQUINO, 1996)

A figura adulta mais próxima do adolescente, além dos pais, é o professor que, segundo POSTIC (1995),

poderá levar o aluno a ver como se situar em relação a uma tarefa, a descobrir as suas possibilidades e os seus pontos fracos. No entanto, ele tem necessidade de alimentar no aluno um grau de ilusão sobre si e a esperança de conseguir ultrapassar as dificuldades mais tarde, permitindo-lhe, ao mesmo tempo, construir uma imagem realista de si mesmo (p.82).

O autor ressalta este papel do professor porque os adolescentes querem tudo de forma imediata, desistindo com facilidade de uma tarefa que está desempenhando. E é pela consciência

do tempo que se vive, no presente e no futuro, que se torna possível a maturação de um projeto pessoal.

Para aprendermos a produzir, temos que entender como funciona o processo produtivo. E, para tanto, é necessário que nos ensinemos, que nos mostrem o caminho. O exemplo é a forma melhor para aprendermos qualquer coisa. (Apud ZAGURY, 1997)

A ajuda do educador ocorre na medida em que ele encoraja o adolescente a desenvolver as suas potencialidades e possibilidades, fornecendo-lhe os meios para ultrapassar as dificuldades. Para tanto, é preciso levá-lo a conhecer os seus limites, facilitando a sua relação com o meio e, conseqüentemente, a relação com ele próprio.

Não se pretende dizer com isso que o professor vai deixar de ser educador e de ensinar lingüística ou a lógica matemática para ser um mero conselheiro ou, ainda, fazer as vezes de psicólogo. O que se pretende, na realidade, é resgatar que o professor, enquanto organizador das situações de aprendizagem, tem a possibilidade de ser um observador do comportamento individual dos alunos e do funcionamento dos grupos. Tem condições, ainda, de observar os tipos de atividades dos alunos, suas dificuldades e os obstáculos que eles encontram, além de ser-lhe possível analisar as interações ocorridas nos grupos e os papéis assumidos pelos diferentes alunos.

A comunicação não é estabelecida apenas entre professor e aluno, mas também entre os alunos, e, na dinâmica da aula, o professor é o mediador mais experiente, que vai permitir que o conhecimento seja socializado. Segundo MELLO (1995), essa mediação *salienta, inclusive, que há momentos em que o professor precisa silenciar, para que duas novas possibilidades de diálogo surjam: o diálogo do aluno com o conhecimento e o diálogo entre os alunos sobre o conhecimento* (p.149-150).

O trabalho em grupo, centrado em tarefas ou problemas, leva o jovem a assumir um papel social, que exige colaboração e que implica a aquisição de novas formas de comportamento e capacidade de adaptar-se a novas situações. Se a escola pretende preparar o

jovem para a vida social e profissional, o mundo escolar não pode ser um mundo fechado que se protege do mundo exterior, dificultando o ingresso desse jovem na sociedade e no mercado de trabalho.

A escola quer pôr na nossa cabeça que tem só uma resposta para cada pergunta, mas isso não tem nada a ver com o que a gente observa nas  
contradições do dia-a-dia. (Apud BURATTO et al., 1998)

Os professores falam tanto na nossa cabeça que parece frigorífico enchendo salsicha. Será que ninguém falou pra eles que excesso de informação só via decorando lista não nos liga aos problemas reais?  
(Apud BURATTO et al., 1998)

Segundo POSTIC (1995), a escola deve levar o aluno a enfrentar as tarefas, a fazer um esforço para executar e adquirir competências, pois ele acredita que aprender a querer, a empenhar-se em diferentes tarefas, a fazer um esforço para ir até ao fim é o que o adolescente de hoje precisa dominar. Diz que *os jovens, hoje, procuram ter e não ser. E os educadores devem levá-los a descobrir que só se possui realmente o que se ganha em relação a si próprio, através do esforço sobre si para existir, posicionando-se como pessoa face aos outros* (p.83).

POSTIC ressalva que é necessário que os professores trabalhem conjuntamente, para proporcionar situações-problema e tarefas que vão além dos conteúdos ensinados em sala de aula, ou seja, situações em que tenham que ser mobilizados diversos conhecimentos ou competências, o que auxiliará o adolescente na formação da sua identidade e na sua inserção no mundo social e do trabalho (Id.ibid).

Repetir existe para não pensar. Treinar é o oposto de pensar e criar. Muitos adultos, tanto pais como professores, têm medo de criar e ficam apavorados com a nossa possibilidade de mudarmos e adaptarmos, mas isso é que deveria ser valorizado. (Apud AQUINO, 1996)

Vocês, professores, falam em educação, em estudar, mas já se perguntaram o que estão fazendo? Vocês entram na sala de aula, fazem a chamada, não se preocupam com o aluno aprender.... (Apud ZAGURY, 1997)

No estudo de ZAGURY (1997), os adolescentes também reclamam muito das aulas, que para eles são chatas e cansativas. Analisando a frequência com que os alunos assistem ou não às aulas, a autora verificou que 63% dos alunos cabulam aula ou não prestam atenção, quando estão presentes.

Não basta professores com bom conteúdo... queremos aulas motivadoras, atraentes. (Apud ZAGURY, 1997)

Segundo a autora, apesar dos adolescentes expressarem críticas ao trabalho do professor, as opiniões positivas prevalecem sobre as negativas. Porém, é importante esclarecer que a análise comparativa entre as diferentes classes sociais indicou que os adolescentes das camadas economicamente mais favorecidas mostraram-se um pouco mais críticos e exigentes que os das camadas populares.

Nem todos os professores são excelentes, mas, mesmo assim, aprovamos, com algumas críticas, o trabalho que a maioria deles faz. (Apud ZAGURY, 1997)

Outro aspecto que chama a atenção no trabalho de ZAGURY (1997), é sobre o que o jovem tem a propor para melhorar a escola. Para a autora, muitos acreditam que o jovem critica só por criticar, mas o estudo realizado mostrou que uma boa parte deles critica com base e teria contribuições a dar, se fossem solicitados e ouvidos. Diz, ainda que *os jovens sabem, em sua maioria, o que querem e por que fazem críticas. E saber disso é importante, para que possamos levar suas reivindicações em consideração* (p. 68)

O adolescente realmente não pode sentir-se excluído da estrutura da escola, agindo como mero espectador do que lhe é transmitido. O mundo escolar precisa acolher o adolescente e tratá-lo como uma pessoa de potencialidades ilimitadas, não podendo tê-las restringidas, deformadas, dirigidas ou anuladas.

A escola é boa, nós queremos estudar, valorizamos os professores, mas há muita coisa que queremos melhorar - e nisso nós nos dispomos a ajudar. (Apud ZAGURY, 1997)

SALLES (1993) realizou um estudo em que procurou caracterizar, a partir do discurso de professores e alunos, a representação social<sup>22</sup> do adolescente e da adolescência e perceber como essa representação social pode integrar as relações cotidianas da escola. Nos depoimentos dos professores, diretores e inspetores de alunos, a representação social do adolescente e da adolescência se faz em um núcleo comum: a despreocupação do adolescente com o próprio futuro, a irresponsabilidade, a auto-afirmação comportamental na qual se articulam vários componentes como drogas, sexualidade, estudo, relações pais e filhos adolescentes.

Frente a esta representação social que normalmente se tem do adolescente e da “voz do aluno”, aqui representados pelos trabalhos de BURATTO e colaboradores (1998), ZAGURY (1997) e AQUINO (1996), parece-nos que o grande desafio dos educadores está em reverter a relação de desencontros, de conflitos e de pré-conceitos estabelecidos entre a escola e o adolescente.

---

<sup>22</sup>O conceito de representação social tem suscitado vários estudos que procuram analisar o processo de apropriação do mundo pelo homem. A representação como mediação social, como mediação da relação homem-mundo, é elaborada nas relações sociais e se manifesta no psiquismo individual. Salles explica que é na relação entre o individual e o social que temos a base teórica do conceito de representação social, entendido como a apropriação da realidade pelo indivíduo nesse processo de elaboração do significado e do sentido. O homem, portanto, ao viver em sociedade, apropria-se do social, e o mundo exterior se torna interior. Moscovic (1978) conceituou representação social como processo de assimilação e construção da realidade pelos indivíduos. O estudo de uma representação social implica ver a forma como indivíduo percebe a sua realidade e sua interação com os outros. Representação social é, pois, um corpus organizado de conhecimento, uma atividade psíquica para ler e dominar a realidade, que se qualifica como representação ‘social’ por ser produzida coletivamente. Seu processo de formação é social e é compartilhado pelos homens, dando sentido ao comportamento ao integrá-los em uma rede de relações. A representação social é entendida, portanto, como uma forma de apreensão do real pelo homem.

Diante desse desafio, gostaríamos de finalizar este capítulo estabelecendo, a partir da literatura disponível, algumas considerações sobre a tarefa de tornar a escola um espaço de reflexão e vivência de todos que fazem parte da comunidade educativa.

Dessa forma, a escola que quer assumir um trabalho nesta perspectiva precisa:

- conhecer cientificamente os adolescentes;
- compreendê-los em suas peculiaridades e singularidades;
- assumir uma postura de acolhimento;
- estruturar-se de maneira viva, dinâmica, estimulando os alunos a se manifestarem das mais diferentes formas: produzindo e partilhando suas produções de conhecimentos, de expressões artísticas e de performances esportivas;
- estimular nos adolescentes a organização de atividades que favoreçam o convívio escolar extra-classe: festivais, mostras, campeonatos, apresentações culturais, shows, bailes, etc.;
- favorecer a ação autônoma dos alunos e sua participação, sempre que possível, em instâncias diversas da gestão escolar;
- estimular e reconhecer que a participação em grêmios pode ser uma prática educativa importante na formação da cidadania;
- desenvolver projetos educativos para os adolescentes;
- proporcionar em sala de aula atividades que exijam a cooperação entre os alunos;
- possibilitar e incentivar atividades que façam os alunos “pensarem”: desenvolver habilidades de analisar, comparar, criticar, comentar, classificar, seriar, justificar, concluir, resumir, etc.;
- possibilitar e incentivar atividades que envolvam pesquisa.

Essas perspectivas acenadas aqui retratam que é de fato possível, viável e necessário que a escola torne-se um espaço rico em vivências que serão muito representativas na formação da identidade pessoal e profissional do adolescente, fornecendo-lhe recursos para a elaboração de projetos pessoais que poderão transformar-se em projetos coletivos com vistas ao “bem-comum”.

## VI. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Onde existe uma vontade, existe um caminho. Bernard Shaw*

Este estudo foi realizado com professores da rede pública estadual de Taubaté, com o objetivo de caracterizar como os professores percebem a adolescência/adolescente e como descrevem e analisam a sua atuação pedagógica junto ao aluno-adolescente

Para a realização da investigação optamos pelo uso de questionário como instrumento de coleta de dados. A opção justifica-se pela intenção de abrangermos um número maior de participantes e que fosse representativo do universo de professores que lecionam nas escolas de ensino fundamental (5ª a 8ª série) da rede pública estadual de Taubaté. Dessa forma, o questionário possibilitou uma maior facilidade na coleta dos dados por viabilizar a aplicação simultânea e coletiva nas escolas.

Segundo BARROS & LEHFELD (1986), *o questionário possibilita ao pesquisador abranger um maior número de pessoas e de informações em espaço de tempo mais curto, além do pesquisado ter tempo suficiente para refletir sobre as questões e respondê-las mais adequadamente* (p. 109).

O instrumento<sup>23</sup> foi composto por informações básicas sobre os respondentes, possibilitando a caracterização dos mesmos; sete questões semi-abertas que buscaram primeiramente um posicionamento do respondente e posteriormente a justificativa sobre o posicionamento assumido; três questões fechadas de múltipla escolha que destinaram-se a obter respostas mais precisas; e quatro questões abertas que permitiram respostas com maior riqueza de informações e detalhes.

Para definirmos a amostra dos professores que iriam participar da pesquisa realizamos um levantamento - com dados fornecidos pela Delegacia de Ensino, relativos ao ano de 1998 - das

---

<sup>23</sup>O instrumento pode ser visto no Anexo 1.

escolas da rede pública de Taubaté que atendiam alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Além do levantamento dessas escolas, que totalizaram 22 (vinte e duas), decidimos caracterizá-las pela localização, número de alunos, número de salas, período de funcionamento e número de professores.

A caracterização das escolas deu-se pela necessidade de procurarmos assegurar ao máximo que professores de diferentes realidades respondessem ao questionário. A categorização foi realizada primeiramente pelo tamanho das escolas, classificadas como de pequeno, médio e grande porte. Os critérios para essa definição deu-se principalmente pelo número de alunos associado ao número de salas e número de professores, considerando como de:

- pequeno porte a escola com uma média de 400 a 700 alunos, aproximadamente 8/9 salas e de 20 a 30 professores;
- médio porte a escola com uma média de 800 a 1500 alunos, aproximadamente 12/13 salas e de 35 a 45 professores;
- grande porte a escola com uma média de 2000 a 3000 alunos, aproximadamente 20/25 salas e de 50 a 120 professores.

Dessa forma, agrupamos as escolas pelo tamanho e pela localização identificando-as, neste trabalho, por letras, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1

Distribuição das escolas pelo tamanho e localização

	<b>Escolas localizadas na região central</b>	<b>Escolas localizadas nos bairros</b>	<b>Escolas localizadas na periferia</b>
<b>Pequeno porte</b>	E	C	I; O; J
<b>Médio porte</b>	Não tem	L; B	N; M; K; X; T; F;G
<b>Grande Porte</b>	Não tem	P; Q; S; U; V; D	A; H

Após este agrupamento decidimos sortear três escolas por região, sendo cada uma de um tamanho, o que totalizaria nove escolas. Porém, foram sorteadas apenas sete, pois como

podemos observar no Quadro 1, não há escolas de médio e grande porte na região central. Este sorteio nos possibilitou, inicialmente, uma amostra representativa de 280 (duzentos e oitenta) professores.

Uma vez realizado o sorteio, fomos pessoalmente a todas as escolas, para solicitar autorização para aplicação do questionário, sempre tendo o cuidado de esclarecer os objetivos da pesquisa e de verificar, junto à direção, o melhor momento para a aplicação do instrumento, para não causar nenhum transtorno ao cotidiano da escola. A possibilidade de aplicação do questionário mais aceita e utilizada nas escolas foi deixarmos o questionário com a coordenação, para entrega aos professores.

No entanto, encontramos dificuldades para obter os questionários respondidos, dos 280 (duzentos e oitenta) professores distribuídos nas escolas sorteadas, já que apenas 68 (sessenta e oito) responderam ao questionário, ou seja, apenas 24,2% da previsão inicial.

Para ampliar um pouco mais o número de respondentes, sorteamos mais duas escolas, uma de médio porte e outra de grande porte, através das quais foram obtidas mais 17 (dezessete) questionários. Dessa forma, obtivemos o total de 85 respondentes, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 2

Quadro demonstrativo das escolas sorteadas e do número de respondentes por escola:

<b>Localização</b>	<b>Tamanho</b>	<b>Escola</b>	<b>Número de professores</b>	<b>Questionários respondidos</b>
Escolas localizadas na região central	pequeno porte	E	33	18
	médio porte	não tem	-	-
	grande porte	não tem	-	-
Escolas localizadas nos bairros	pequeno porte	C	17	8
	médio porte	B	35	07
	grande porte	D	75	12
Escolas localizadas na periferia	pequeno porte	I	25	08
	médio porte	F	30	04
		G	51	05
	grande porte	A	42	10
		H	65	13
		09 escolas	373	85

Portanto, participaram da pesquisa 85 professores, que atuam em 9 escolas da cidade. É possível que alguns professores também atuem em outras escolas, mas responderam o questionário a partir das escolas indicadas no quadro.

### *A análise dos resultados*

O tratamento dos dados deu-se a partir da perspectiva de Bardin (1979) sobre a análise de conteúdo. Segundo o autor, *a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens* (p.38).

Dessa forma, a análise de conteúdo, além de possibilitar a descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifestado nos dados coletados, permite que esses dados sejam tratados quantitativa e qualitativamente.

Para a categorização, partimos dos elementos particulares, reagrupando-os progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para que, no final desse procedimento, pudéssemos atribuir um título às categorias apresentadas no capítulo seguinte.

A análise dos dados percorreu o seguinte percurso:

a) primeiramente, foram analisadas as respostas fechadas das sete questões semi-abertas e as três questões de múltipla escolha. O tratamento dado a essas questões deu-se no programa do Statistical Package for the Social Sciences - SPSS -, que nos permitiu a análise estatística dos dados;

b) num segundo momento, procedemos a análise das questões semi-abertas;

c) depois de realizados os dois momentos mencionados acima, os resultados dos dados estatísticos e a análise das justificativas foram confrontados. A intenção desse procedimento foi

identificar a coerência das respostas, bem como a compreensão que os respondentes tiveram em relação a cada uma das questões;

d) num quarto momento, analisamos as questões abertas;

e) no quinto e último momento, o conjunto de todas as questões que compõem o questionário foi organizado em quatro conjuntos temáticos compondo, assim, a categorização dos dados, como poderá ser visto a seguir.

## VII. RESULTADOS E DISCUSSÃO

*Entre o eixo e as pontas do compasso, meus  
Deus, que distância penosa, que giro difícil, que  
pesado manejo.  
Cecília Meireles*

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos resultados desta pesquisa, os quais foram organizados em quatro grandes conjuntos temáticos, identificados como:

1. Caracterização e formação dos respondentes;
2. Concepções da adolescência;
3. A prática pedagógica;
4. Os temas transversais.

### *Caracterização e Formação dos Respondentes*

Neste conjunto temático, buscamos caracterizar os respondentes que participaram desta pesquisa quanto a sua formação, área de atuação e o tempo de serviço no magistério. Procuramos, ainda, identificar se estudaram o período da adolescência na graduação, se consideram relevante obter conhecimentos para lidar com questões específicas da adolescência e como e onde procuram obter esses conhecimentos, para suprir as necessidades emergentes que se revelam na prática.

Iniciamos a caracterização dos respondentes pela área de formação, e agrupamos os cursos frequentados pelos respondentes em três grandes áreas: Exatas, Humanas e Biológicas. Para a área de Exatas, consideramos os cursos de Matemática, Física e Química; para a de Humanas, os cursos de Pedagogia, Educação Artística, Ciências Sociais e Letras; e para a de Biológicas, os cursos de Ciências Biológicas e Educação Física.

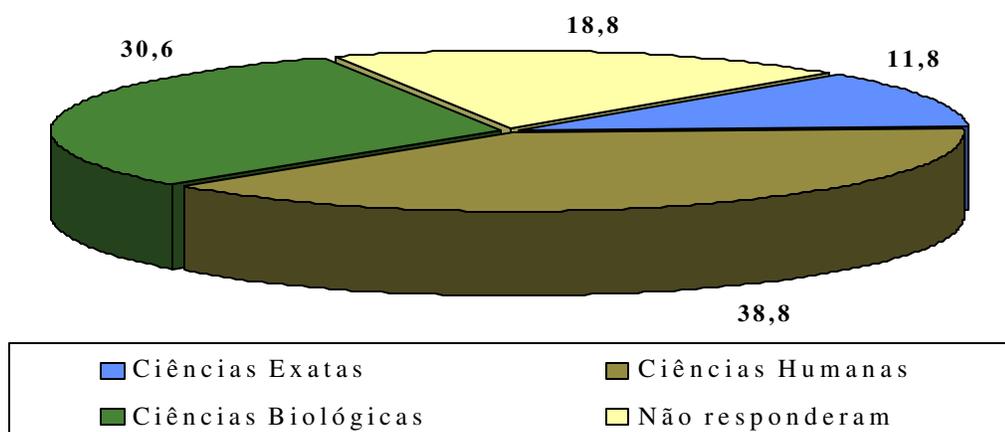
Como o interesse deste estudo está voltado para a formação dos professores nos cursos de Licenciatura, é necessário mencionar que, entre os respondentes, temos um professor que não fez graduação em licenciatura, e sim bacharelado em Engenharia.<sup>24</sup>

No Gráfico 1, temos a distribuição das respostas dos professores de acordo com a área de formação<sup>25</sup>. Dentre os 85 respondentes do questionário, 14 professores (18,8%) não fizeram menção ao curso que frequentaram. Desse total, sete lecionam atualmente disciplinas da área de Humanas; quatro lecionam disciplinas da área de Exatas; três lecionam disciplinas da área de Biológicas; e dois não indicaram a disciplina que lecionam.

Temos ainda dois respondentes com formação na área de Biológicas e com Complementação Pedagógica, os quais consideramos como sendo da área de Biológicas, já que é a primeira e principal formação.

Gráfico 1

Porcentagens das respostas referentes à área de formação



A leitura do Gráfico 1 mostra que a área de Exatas concentra o menor número de respondentes (11,8%), enquanto a área de Humanas (38,8%) representa a maioria, seguida da área de Biológicas (30,6).

Comparando a área de formação com a disciplina que lecionam atualmente, Quadro 1, observamos que os respondentes da área de Humanas e Exatas trabalham na sua área de

<sup>24</sup>Como não representa um número significativo, decidimos considerá-lo como válido. Está categorizado na área de Exatas.

<sup>25</sup>No ANEXO 2 encontram-se as tabelas que contêm os dados referentes a cada gráfico apresentado neste capítulo.

formação, ou seja, trabalham com as disciplinas correspondentes ao campo de atuação da sua formação. Na área de Biológicas percebe-se que, do total de 20 professores habilitados em Biologia, 6 lecionam Biologia e/ou Ciências, 4 lecionam apenas Matemática e 10 lecionam concomitantemente Matemática, Ciências e/ou Biologia. Este dado justifica-se, pois existem cursos de Licenciatura em Biologia que habilitam o licenciado a lecionar Matemática no ensino fundamental.

### QUADRO 3

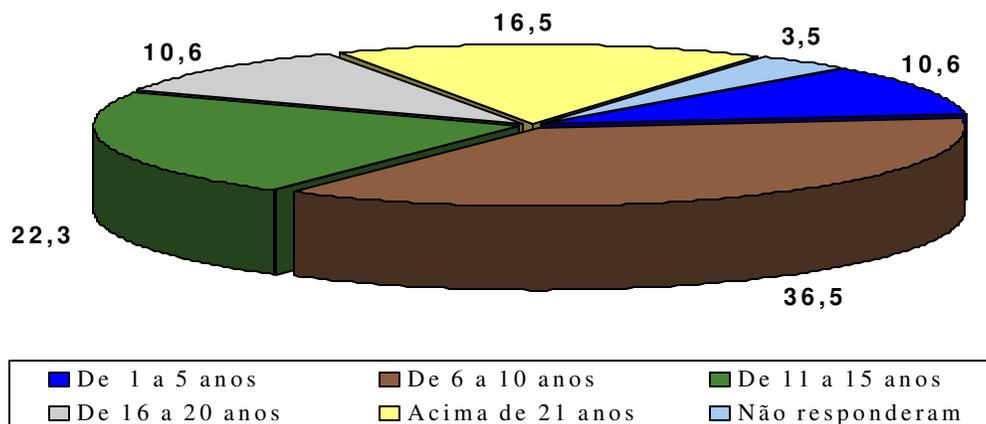
Freqüência de respostas referente a área de formação e as disciplinas que os professores lecionam atualmente:

Graduação		Disciplina que leciona					
		Português e/ou Inglês	Geografia e/ou História	Ciências e/ou Biologia	Matemática e/ou Física	Educação Artística	Educação Física
E x a	Engenharia				1		
	Matemática e Física				9		
H u m	Educação Artística				1	3	
	Letras	17					
	Ciências Sociais		10				
	Pedagogia	1				1	
B i o	Biologia			6	4		
				10			
	Educação Física						6

Outro aspecto importante na caracterização dos respondentes é o tempo de serviço no magistério. Agrupamos o tempo de serviço de cinco em cinco anos e, como podemos verificar no Gráfico 2, um número expressivo de professores tem mais de cinco anos de magistério, com maior concentração de 6 a 10 anos, 36,5%, e de 11 a 15 anos, 22,3% dos professores. Se considerarmos o total de professores com experiência acima de cinco anos, obteremos 85,9% dos respondentes. Isto quer dizer que apenas 10,6% dos professores que participaram desta etapa têm menos de cinco anos de magistério.

Gráfico 2

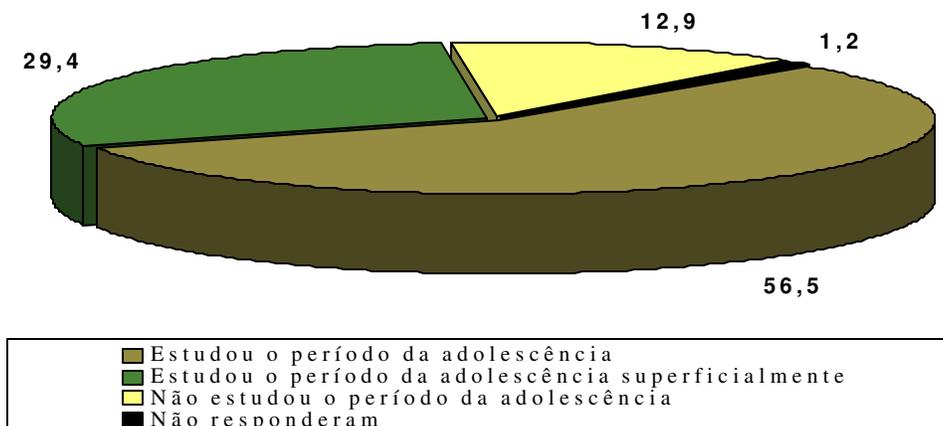
Porcentagens das respostas referentes ao tempo de serviço no magistério



Agora nos deteremos na formação dos respondentes no que se refere aos conhecimentos específicos sobre o período da adolescência. Os resultados apresentados no Gráfico 3 mostram que, do número de professores que responderam ao instrumento, 56,5% estudaram o período da adolescência e 29,4% estudaram o período da adolescência, porém superficialmente, e apenas 12,9% afirmaram não ter estudado.

Gráfico 3

Porcentagens das respostas referentes à formação recebida no curso de licenciatura sobre o período da adolescência



Perguntamos aos respondentes se é necessário obter conhecimento e orientação para lidar com questões específicas da adolescência. Nesta questão, obtivemos uma porcentagem significativa de professores, pois 97,6%, responderam afirmativamente. As justificativas para esta necessidade, porém, apontam motivos diferentes, o que nos possibilitou agrupar as respostas em categorias.

Antes de apresentar como o agrupamento das justificativas foi realizado, é importante esclarecer que as respostas desta questão foram muito amplas e genéricas, dificultando a análise dos dados. Considerando esta dificuldade e tendo muita cautela na categorização, observamos, na Tabela 1, três principais tendências nas justificativas das respostas, sem contar os 28,2% dos respondentes, que não justificaram a resposta.

Tabela 1

Porcentagens das respostas referentes às justificativas sobre a necessidade de obter conhecimento e orientação para lidar com questões específicas da adolescência

Categorias das respostas afirmativas	f	%
1. Respostas que enfocam a atuação docente	34	40,0
2. Respostas que enfocam o período adolescente	18	21,2
3. Respostas genéricas	9	10,6
4. Respostas não justificadas	24	28,2
Total	85	100

Na primeira, que detém 40% dos respondentes, as justificativas indicaram que a necessidade de obter conhecimento e orientação para lidar com questões específicas da adolescência justifica-se para que se possa desenvolver um bom trabalho e, conseqüentemente, orientar o jovem na sua formação, já que, segundo os próprios professores, este é um período do desenvolvimento humano que necessita de orientação. As respostas que indicavam esta tendência ficaram categorizadas como respostas que “enfocam a atuação docente”.

Na segunda, com 21,2% dos respondentes, as justificativas indicaram a necessidade de conhecer o adolescente, compreender como ocorrem as transformações biológicas, psicológicas e sociais, uma vez que hoje o adolescente é visto como um ser em desenvolvimento e em conflito, um ser que passa por mudanças corporais, pessoais e familiares. As respostas que

indicavam esta tendência ficaram categorizadas como respostas que “enfocam o período adolescente”.

Na terceira, com 10,6% dos respondentes, as justificativas formam um conjunto de respostas que consideramos “genéricas” e que não respondiam efetivamente a questão proposta. Como exemplo temos:

A prática nos ensina muito. (R - 67H)<sup>26</sup>

O seu dia a dia como um todo. (R - 64G)

Analisando um pouco mais os dois primeiros grupos das justificativas, observamos que, nas respostas que “enfocam a atuação docente”, temos professores preocupados mais especificamente com conhecimentos e orientações que possam subsidiá-los na prática pedagógica propriamente dita. Parecem interessados em aperfeiçoar as ações da atividade educativa junto ao adolescente.

Apesar das justificativas não terem sido suficientemente consistentes e ricas em detalhes, arriscaríamos dizer que é como se os professores buscassem um saber de mediação que os orientasse, por exemplo, a lidar em sala de aula com adolescentes movidos a princípio pelo hedonismo<sup>27</sup>, pelo pragmatismo e utilitarismo, e levá-los a desenvolver suas potencialidades e possibilidades, fornecendo-lhes os meios para ultrapassar as dificuldades, além de estarem preparados para responder de forma coerente e adequada aos questionamentos do adolescente sobre os valores sociais, sexualidade, drogas, perspectivas profissionais e tantos outros assuntos que emergem no contexto da escola.

A orientação específica é boa para evitar erros ou até princípios moralistas no trato com adolescentes. (R - 2A)

Porque através do conhecimento, torna-se mais fácil conviver e trabalhar com os adolescentes. (R - 56E)

---

<sup>26</sup> Os respondentes (R) estão identificados por número, que vai do 2 ao 86, e por uma letra que identifica a escola a que pertence de acordo com os quadros 1 e 2 nas páginas 61 e 62.

<sup>27</sup> Tendência para considerar o prazer em suas formas mais simples, a suprema aspiração geral da vida.

O adolescente deve ser orientado pelo professor com o objetivo de encontrar uma perspectiva de vida que apresente segurança. (R - 16B)  
Para orientar o jovem de forma correta em seus questionamentos. (R - 52E)

Nas respostas que “enfocam o período adolescente”, as justificativas apontaram a adolescência como sendo uma fase difícil, complicada, porém importante e decisiva na vida do ser humano.

Os professores indicaram preocupação em tentar compreender o comportamento adolescente, entender como ocorre esse período que marca a transição da infância para a adultez, que traz transformações biológicas, psicológicas e sociais, as quais se revelam no seu modo de ser, vestir, falar, sentir e pensar.

Para entender a dinâmica física, psicológica e sociológica do adolescente. (R - 15B)

O adolescente passa por momentos de transformação e descobertas, sendo uma fase onde ele não é mais criança e nem tampouco um adulto. Suas atitudes, a forma de se expressar através da linguagem e até na forma esquisita de vestir-se parece ser uma maneira de rebelar-se contra todo mundo. (R - 51E)

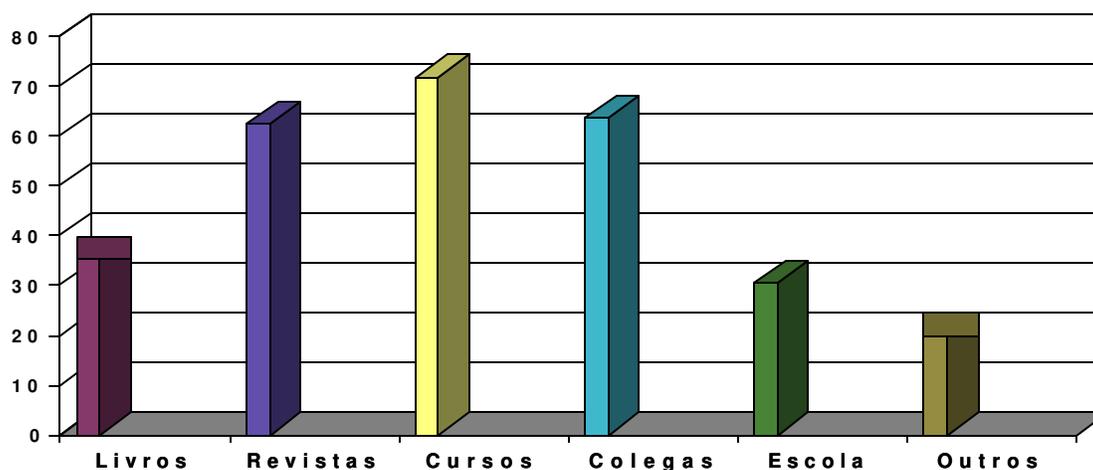
A preocupação em tentar compreender o período adolescente pode estar relacionada com o fato de o jovem hoje ter interesses e necessidades próprias do contexto socioeconômico deste momento, o que contribui para que este seja, para alguns grupos de jovens, um período de maiores conflitos e tensões.

Perguntamos aos professores como procuram obter conhecimentos e orientação para lidar com as questões específicas da adolescência que se revelam na prática. Foram dadas aos respondentes as seguintes alternativas: livros especializados; artigos de revistas; cursos e palestras; com os colegas de trabalho; com a equipe da escola, e a possibilidade de indicarem outros meios.

Como podemos verificar no Gráfico 4, temos três fontes de maior procura de informações e orientação. Em primeiro lugar estão os “cursos e palestras”, que detiveram 71,8% de respostas, seguido de “artigos de revistas”, com 62,4%, e com os “colegas de trabalho”, 63,5% das respostas.

Gráfico 4

Porcentagens das respostas sobre como o professor procura obter conhecimentos e orientação para lidar com as questões específicas da adolescência



Comparando “artigos de revistas” e “livros especializados”, enquanto fontes de consulta, observamos que as revistas parecem ser mais acessíveis do que os livros. Essa acessibilidade pode estar relacionada com o tempo disponível que o professor tem para consulta, o custo do material e a facilidade de leitura. Já os livros especializados não apresentam as mesmas facilidades de acesso e leitura que a revista, e, apesar do livro possibilitar maior aprofundamento e reflexão sobre o objeto de estudo em questão, acabam tornando-se uma fonte de consulta menos apreciada e utilizada pelos professores.

Outra fonte de consulta pouco indicada pelos professores é a “equipe técnica da escola”, que diz respeito principalmente à figura do diretor, do assistente de direção e do professor coordenador, que deteve apenas 30,6% das respostas, enquanto os “colegas de trabalho” tiveram 63,5% das respostas.

Apesar de potencialmente a “equipe da escola” ter maiores condições de orientar o trabalho docente, parece que os professores têm mais liberdade de conversar com os seus pares.

Este fato nos faz questionar o papel que a equipe escolar tem cumprido junto ao professor, para a organização do trabalho pedagógico na escola, e as formas de relação de trabalho que se estabelecem no âmbito escolar.

Na categoria “outros”, que detém 20% das respostas, temos: 41,2% indicam programas de TV; 11,8%, vídeos; 29,4%, com os próprios adolescentes; e 17,6%, em movimentos religiosos.

Temos aqui um quadro demonstrativo de como os professores têm suprido suas necessidades de informação, bem como alguns indicadores relevantes de quais têm sido suas fontes de consulta. Conseqüentemente, há necessidade de avaliarmos a legitimidade dessas fontes e as possíveis distorções que podem originar, uma vez que algumas das fontes indicadas têm sua origem em conhecimentos de caráter mais informal e superficial.

Concluindo, essa caracterização dos respondentes, bem como algumas pistas sobre a formação dos mesmos, possibilitou-nos identificar que os respondentes que participaram da primeira etapa deste estudo têm formação, em sua grande maioria, em cursos de licenciatura.

Apenas 10,6% dos professores têm menos de 5 anos de tempo de serviço no magistério, o que significa que os participantes desta etapa não são iniciantes e possuem experiência na atividade docente com alunos adolescentes. Além de não serem principiantes, somente 12,9% afirmam não terem estudado o período adolescente na graduação, o que quer dizer que a grande maioria já estudou o período adolescente, mesmo que superficialmente.

Os respondentes também apontaram a necessidade de obter conhecimento e orientação para lidar com questões específicas da adolescência; 40% indicaram esta necessidade enfocando a atuação docente, e 21,2% o fizeram enfocando o período adolescente. Além de apontarem esta necessidade, nossos respondentes indicaram que costumam procurar informações e orientações principalmente em cursos e palestras, em revistas e com os colegas de trabalho.

### *Concepções da Adolescência*

Neste conjunto temático, procuramos demonstrar, por meio das respostas dos professores, quais concepções eles têm do período adolescente, buscando identificar o

significado dado aos termos puberdade e adolescência, se compreendem o papel da cultura e se percebem no adolescente a preocupação em realizar um projeto para o futuro pessoal e profissional.

A razão de analisarmos essas concepções encontra-se na própria literatura, quando observamos que, nos estudos sobre adolescência, autores como OSÓRIO (1989) e PALÁCIOS (1995) sempre têm o cuidado de chamar a atenção para a definição da adolescência, pois consideram que a dificuldade de compreender este período está relacionada com o fato de que até há algum tempo a adolescência era considerada apenas uma etapa de transição entre a infância e idade adulta.

Sua caracterização dava-se a partir das transformações biológicas, especialmente os denominados caracteres sexuais secundários (a menarca ou primeira menstruação na menina, a primeira ejaculação ou emissão de esperma no menino, crescimento pubiano, surgimento de pêlos, etc.) e, às vezes, mencionavam-se incômodas “mudanças de temperamento”.

Como nas últimas décadas a adolescência vem sendo considerada como o período que marca não só a aquisição da imagem corporal definitiva mas também a estruturação psicossociológica, o período adolescente é hoje caracterizado por um processo maturativo biopsicossocial em que as características biológicas, psicológicas e sociais conferem unidade ao fenômeno da adolescência. Porém, nem sempre o início da adolescência coincide com o da puberdade; tanto pode precedê-la como sucedê-la.

Dessa forma, procuramos identificar nos respondentes se compreendem que Puberdade e Adolescência possuem significado e alcance diferentes, apesar de serem aspectos interligados e indissociáveis, e, ainda se reconhecem que o fenômeno da adolescência não ocorre da mesma forma em qualquer tipo de contexto social e cultural, uma vez que a incorporação da condição adulto tem uma significativa variabilidade de cultura para cultura.

Como podemos verificar, no Gráfico 5, ao questionarmos se puberdade e adolescência têm o mesmo significado, observamos que, do total de respondentes, 25,9% responderam “sim”, 71,8% responderam “não” e 2,3% não responderam a questão.

Nas justificativas dessas respostas identificamos alguns equívocos, tanto para os que responderam “sim” quanto para os que responderam “não”.

Analisando as justificativas dos 22 professores que responderam sim, obtivemos três grupos de respostas, como podemos verificar na Tabela 2.

Gráfico 5

Porcentagens das respostas que indicam se puberdade e adolescência têm o mesmo significado

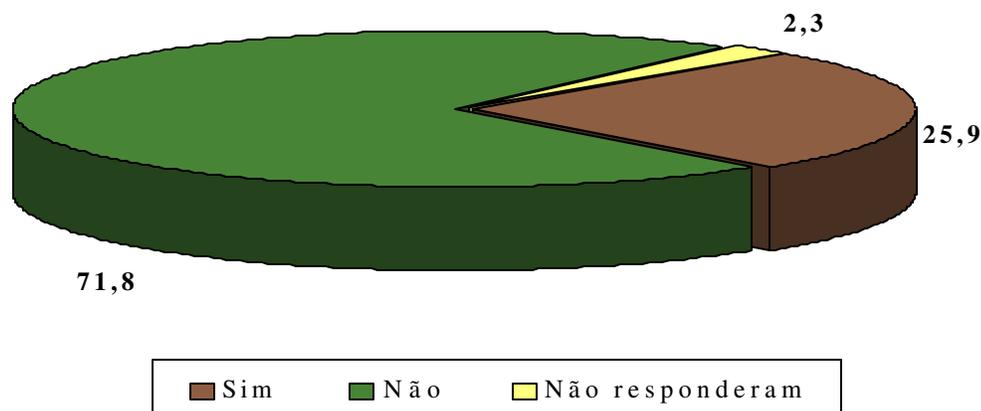


Tabela 2

Porcentagens das respostas que indicam que puberdade e adolescência têm o mesmo significado

Categorias das respostas afirmativas	f	%
1.São interligados e ocorrem juntos	10	45,5
2.Ocorrem juntos e são transformações de natureza física e psicológica	7	31,8
3.Não justificaram	5	22,7
Total	22	100

O primeiro grupo de respostas, com 45,5%, aponta que puberdade e adolescência têm o mesmo significado, pois estão “interligadas e ocorrem juntas”.

Ambos ocorrem juntos com as transformações e modificações. (R - 17B)

Na minha opinião, são fases que acontecem juntas. (R - 13B)

Modificações que ocorrem simultaneamente na adolescência e na pré-adolescência. (R - 38D)

No segundo grupo de respostas, com 31,8%, os respondentes justificam dizendo que puberdade e adolescência ocorrem juntas, porém explicam que são “transformações de natureza física e psicológica”.

Ao fazermos a relação da resposta “sim” com esta justificativa, observamos incoerência, pois as justificativas dão a entender que puberdade e adolescência têm significados diferentes, mas indicam que são fenômenos com o mesmo significado.

Pois ambos estão relacionados ao conjunto de modificações no corpo e no modo de pensar. (R - 18B)

Fases das transformações físicas e emocionais dos alunos. (R - 11A)

É quando estão acontecendo as transformações físicas e conseqüentemente psicológicas. (R - 51E)

O terceiro grupo, 22,7%, representa os respondentes que não justificaram a questão.

Analisando, agora, os 61 professores que responderam “não” (71,8% - Gráfico 5), ou seja, que puberdade e adolescência não têm o mesmo significado, identificamos sete grupos de respostas, como podemos observar na Tabela 3.

Tabela 3

Distribuição das justificativas apresentadas pelos professores que responderam que puberdade e adolescência não têm o mesmo significado

Categorias das respostas negativas	f	%
1.As modificações físicas (puberdade) marcam o início da adolescência.	16	26,2
2.Puberdade (transformações biológicas) e adolescência (psicológicas)	9	14,8
3.Fase da vida, o período entre a infância e a idade adulta	9	14,8
4.Puberdade nem sempre coincide com a adolescência	4	6,5
5.Puberdade, alterações físicas, e adolescência, o indivíduo como um todo	3	4,9
6.Respostas genéricas	9	14,8
7.Não justificaram	11	18,0
Total	61	100

O primeiro grupo, com 26,2% das justificativas, considerou que as “modificações físicas (puberdade) marcam o início da adolescência”.

Puberdade é a fase inicial que marca a fase de transição entre a criança e a adolescência propriamente dita. (R - 12B)

O período da adolescência começa após a puberdade, período em que a criança está apta a procriar. (R - 57F)

Puberdade é a fase que antecede a adolescência. (R - 82I)

Confrontando com a literatura especializada, podemos verificar que estas justificativas apresentam um certo equívoco, pois nem sempre o início da adolescência coincide com o da puberdade.

Talvez o equívoco de afirmar que a puberdade marca necessariamente o início da adolescência decorra do fato de que o mais comum, realmente, é a puberdade preceder a adolescência, e não o contrário, sendo assim natural a associação da puberdade com o início da adolescência.

Por outro lado, no quarto grupo de justificativas, que representa apenas 6,5% das justificativas, os professores responderam mais adequadamente a esse aspecto.

A criança pode estar no período da puberdade e não ser adolescente.  
(R - 5A)

Puberdade é a fase das mudanças físicas que nem sempre coincide com a adolescência. (R - 46E)

Nas justificativas do primeiro e quarto grupos de respostas observamos que os respondentes não fazem menção ao que seja puberdade e adolescência; apenas indicam, na maioria dos casos, que um precede o outro.

A não especificação do significado de puberdade e adolescência não se dá no segundo grupo de respostas, com 14,8% das justificativas, que procuram justamente responder a essas diferenças.

Puberdade se refere as transformações biológicas e físicas. Adolescência, às transformações psicológicas e comportamentais. (R - 24C)

Puberdade: função do organismo. Adolescência: modo de viver do jovem (relaciona mais com o psíquico). (R - 42E)

Uma ocorre com o corpo (puberdade) e a outra com o emocional. (R - 81I)

Puberdade, transformações biológicas, e adolescência é o período em que a pessoa passa por mudanças psicológicas, seus problemas existenciais. (R - 20C)

Estas justificativas, que enfocam as diferenças entre puberdade e adolescência, apresentam outra característica comum, que é dar à adolescência apenas o significado psicológico no sentido emocional, deixando de mencionar as características sociais da adolescência.

Identificamos, no terceiro grupo de justificativas, com 14,8% dos respondentes, a indicação da adolescência como “uma fase da vida”, como o período entre a infância e a idade adulta, sem menções às transformações psicológicas e sociais.

Puberdade é o início da fase reprodutiva. Adolescência é o período que varia de 9 a 18 anos. (R - 26C)

Puberdade envolve transformações físicas e adolescência é toda uma fase da vida. (R - 39E)

Puberdade é o fenômeno físico e adolescência é o período entre a infância e a idade adulta. (R - 69H)

O quinto grupo de respostas, com apenas 4,9% das justificativas, identificou que a adolescência se refere “ao indivíduo como um todo”. Apesar de serem respostas bastante genéricas, dão a entender que a adolescência diz respeito ao conjunto dos aspectos psicológicos, sociais e biológicos.

Puberdade está ligada ao organismo e adolescência abrange o geral do indivíduo. (R - 79I)

Puberdade está mais relacionada com alterações físicas e adolescência refere-se ao indivíduo como um todo. (R - 86I)

É realmente necessário olhar para a adolescência buscando entendê-la em suas várias dimensões, pois o período adolescente não pode ser visto apenas pelos elementos psicológicos e biológicos, já que apresenta características bastante peculiares, conforme o ambiente sociocultural do indivíduo.

O sexto grupo de justificativas, com 14,8%, constitui-se por respostas que consideramos como “genéricas” e que não respondiam efetivamente a questão proposta. Como exemplo, citamos:

Difere na intensidade de cada estágio, os grilos se diferem. (R - 7A)

Adolescência tem maior amplitude. (R - 49E)

Adolescência é um período maior que envolve o adolescente. (R- 77H)

O último e sétimo grupo de justificativas, com 18%, é composto pelos respondentes que não justificaram a resposta.

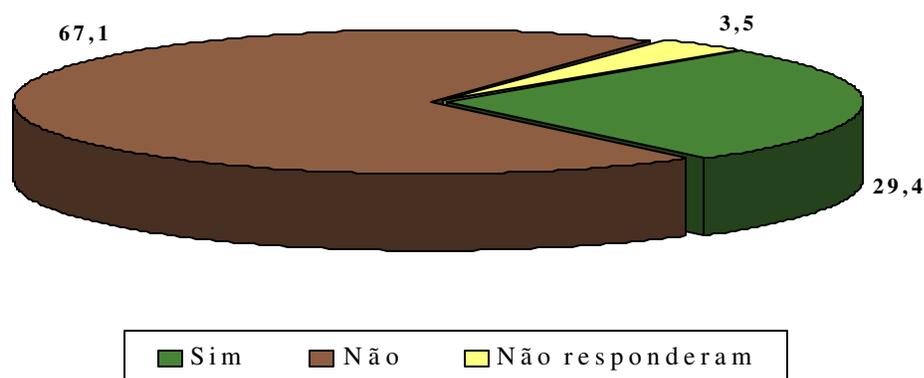
Analisaremos agora como os respondentes percebem as influências do contexto social e cultural no fenômeno da adolescência.

Como podemos verificar no Gráfico 6, do total de respondentes 67,1% reconhecem que o fenômeno da adolescência não ocorre da mesma forma em qualquer tipo de contexto social e cultural, enquanto 29,4% não reconhecem que a incorporação à condição adulto tem uma

significativa variabilidade de cultura para cultura. Temos ainda 3,5% dos professores que não responderam a questão.

Gráfico 6

Porcentagens das respostas que indicam se o fenômeno da adolescência ocorre da mesma forma em qualquer tipo de contexto cultural e social:



Entre os 25 respondentes (29,4%) que indicaram que puberdade e adolescência têm o mesmo significado, identificamos quatro grupos de justificativas que podem ser observadas na Tabela 4.

Tabela 4

Distribuição das justificativas apresentadas pelos professores que responderam que o fenômeno da adolescência ocorre da mesma forma em qualquer tipo de contexto cultural e social

Categorias das respostas afirmativas	f	%
1. Justificativas que confirmam que contexto cultural e social não interferem	8	32
2. Justificativas contraditórias, contexto cultural e social interferem	9	36
3. Não justificaram	8	32
Total	25	100

No primeiro grupo de respostas, com 32%, as justificativas confirmam que o “contexto cultural e social não interferem”. Apesar dos professores responderem equivocadamente, são coerentes com as suas respostas ao expressarem a justificativa, ou seja, reafirmam que o fenômeno da adolescência ocorre da mesma forma em qualquer tipo de contexto social e cultural.

Não importa o contexto social, pois será sempre igual. (R - 11A)

Porque seja qual for o contexto social vai passar por essa fase. (R - 38D)

É um processo pelo qual qualquer ser humano passa, independente da raça e ou.. (R - 44E)

Porque é uma transição da fase da infância para a fase adulta. (R - 56E)

De outro lado, temos o segundo grupo, com 36% dos respondentes, em que as justificativas são contraditórias, ou seja, os professores responderam que os contextos social e cultural não interferem no fenômeno da adolescência; na justificativa, porém, falam que o contexto social e cultural é significativo ou, ainda, que o fenômeno é recebido de formas diferentes, de acordo com as condições sociais e culturais, contradizendo assim a resposta.

Eu arriscaria responder que cada caso é um caso. Contexto cultural e social é muito significativo. (R - 7A)

Sim ocorre, mas diferenças sociais fazem com que acentue as dificuldades psicológicas. (R - 51E)

O fenômeno ocorre da mesma forma e é recebido de formas diferentes de acordo com o nível social e cultural. (R - 57F)

O terceiro e último grupo, com 32%, é composto pelos respondentes que não justificaram a questão.

Entre os 57 professores (67,1% - Gráfico 6) que responderam que o fenômeno da adolescência não ocorre da mesma forma em qualquer tipo de contexto social e cultural, foram identificados quatro grupos de respostas, como podemos observar na Tabela 5.

Tabela 5

Distribuição das justificativas apresentadas pelos professores que responderam que o fenômeno da adolescência ocorre da mesma forma em qualquer tipo de contexto cultural e social

Categorias das respostas negativas	f	%
1. Justificativas que indicam a influência social e cultural no desenvolvimento do ser humano	32	56,2
2. Justificativas que indicam que cada ser humano é único	6	10,5
3. Justificativas que indicam que a influência se dá principalmente pela família	6	10,5
4. Não justificaram	13	22,8
Total	57	100

O primeiro grupo de justificativas, que deteve a maior porcentagem, 56,2%, justificou suas respostas indicando a influência do contexto social e cultural não só na forma como entendemos o período da adolescência, mas também no desenvolvimento do ser humano.

A passagem é a mesma porém de formas diferentes dependendo do meio. (R - 4A)

Porque o contato social e cultural do indivíduo interfere no seu desenvolvimento. (R - 2A)

Há estudos em tribos que mostram que não há crise de adolescência entre eles. (R - 24C)

Dependendo do seu meio ambiente social e cultural influenciará muito no seu desenvolvimento. (R - 17B)

O segundo grupo, com apenas 10,5%, justificou que o fenômeno da adolescência não ocorre da mesma forma em qualquer tipo de contexto cultural e social, pois “cada ser humano é único”.

Cada ser humano é único e especial. (R - 12B)

Não, a adolescência não ocorre da mesma forma a cada jovem ou mesmo a cada grupo social. É peculiar a cada um. (R - 32D)

O terceiro grupo, também com 10,5%, justificou a resposta dizendo que a “influência do contexto social e cultural se dá principalmente pela família”.

Depende de muitos fatores que o cercam, principalmente a família. (R - 9A)

Depende muito da orientação recebida pela família e estes são influenciados pela cultura, meio em que vivem etc.(R - 28D)

O quarto e último grupo, com 22,8%, é composto pelos respondentes que não justificaram a questão.

Analisando esta questão sobre as influências sociais e culturais no fenômeno da adolescência, observamos que, apesar de muitas justificativas estarem incompletas, foi possível reconhecer que a grande maioria dos respondentes compreende que o que determina as características da adolescência, bem como o início e o término desse período, são uma série de fatores de natureza sociocultural.

Podemos elencar alguns elementos que são mais universais e retratam sua caracterização, como exemplo, a redefinição da imagem corporal, a busca da autonomia moral e o próprio desenvolvimento da identidade pessoal.

Um outro aspecto que indica uma tendência de homogeneização e universalidade é a não preocupação do adolescente em realizar um projeto para o futuro pessoal e profissional. Conforme apontado anteriormente, este aspecto é muito bem contemplado no estudo de SALLES (1995), que fornece indicadores de que a percepção do professor a respeito da elaboração de projetos pelos adolescentes está associada com a representação social<sup>28</sup> que o professor tem do adolescente, ou seja, identificam a imagem da auto afirmação comportamental

---

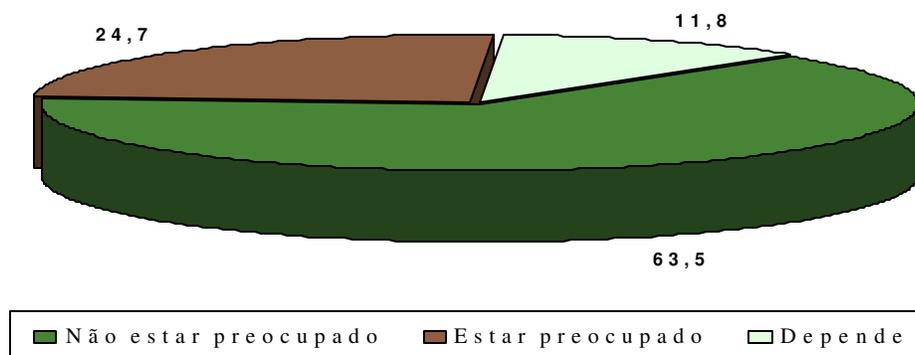
<sup>28</sup>O conceito de representação social está expresso no capítulo V.

do adolescente - fazer o que tem vontade - e da adolescência como época de menores responsabilidades - estar aí.

Esta visão, de certa forma, foi confirmada pelos nossos dados. Como podemos verificar no Gráfico 7, do total de respondentes, 63,5% responderam que o adolescente não está preocupado em realizar projetos, enquanto 24,7%, afirmaram o contrário, ou seja, indicaram que o adolescente está, sim, preocupado em realizar projetos para o futuro.

Gráfico 7

Porcentagens das respostas sobre a percepção do professor a respeito da elaboração de projetos pelos adolescentes



Temos, ainda, 11,8% que não assinalaram nenhuma alternativa, mas apresentaram justificativa na resposta. Alguns professores justificaram que depende do adolescente e que, mesmo os comportamentos não sendo homogêneos, observa-se significativa tendência na indecisão da escolha profissional, devido à falta de maturidade ou de orientação.

Alguns adolescentes demonstram estar preocupados com seu futuro, mas a maioria encontra-se desorientada. (R -31D)

Possuem comportamentos desiguais, estão imaturos para a escolha profissional. (R - 18B)

Não são todos os adolescentes que se preocupam com o presente deixando de lado suas preocupações com o futuro. (R - 19C)

Dependerá das experiências, da visão de mundo do adolescente. Pode-se dizer que a adolescência é uma fase em que o adolescente não se preocupa com o futuro, mas com os acontecimentos de momento. (R - 25C)

Entre os 54 professores (63,5% - Gráfico 7) que afirmaram que o adolescente não está preocupado em realizar projetos para o futuro, identificamos quatro grupos de justificativas, como podemos observar na Tabela 6.

Tabela 6

Distribuição das justificativas dos professores a respeito da percepção sobre a elaboração de projetos pelos adolescentes

Categorias das respostas	f	%
1. Justificativas que dizem que é época de menores responsabilidades e de imediatismo	28	51,9
2. Justificativas que falam da falta de maturidade	12	22,2
3. Justificativas que associam os aspectos socioeconômicos	8	14,8
4. Não justificaram	6	11,1
Total	54	100

O primeiro grupo de justificativas, com 51,9%, mostra que os professores vêm a adolescência como época de menores responsabilidades e apontam o adolescente como sendo imediatista.

A maioria dos adolescentes atualmente vive o presente. Amanhã é amanhã. (R- 66H)

A despreocupação é fator marcante nos adolescentes. (R - 2A)

Só se preocupam com o momento em que estão vivendo. (R - 5A)

O adolescente está muito preocupado com o hoje e quer viver esse momento intensamente (paixões e emoções). (R - 15B)

O adolescente se preocupa mais em realizar seus sonhos e diversão. (R - 33D)

Suas preocupações são imediatistas: paquerar, namorar, se divertir, viver. (R - 46E)

Analisando as demais justificativas, identificamos algumas diferenças na forma de perceber esta despreocupação. O segundo grupo de justificativas, com 22,2%, fala da despreocupação em realizar projetos, focalizando o momento que o adolescente está vivendo, levando em consideração a “falta de maturidade”, sem fazer referência a esse adolescente como sendo irresponsável e imediatista.

O adolescente nem sempre ainda se descobriu e não pode firmar seus anseios para um projeto definitivo. (R - 13B)

Inconstante na forma de pensar, se sente perdido. (R - 14B)

Pela falta de maturidade ainda nesta fase, a maioria dos adolescentes não parecem estar preocupados. (R - 32D)

Porque muitas vezes estão em fase de descoberta e não despertaram para a vida profissional. (R - 75H)

Pois eles estão preocupados com seu momento, com coisas próprias da idade. (R - 80I)

Temos, no terceiro grupo de justificativas, com 14,8%, os professores que compreendem a despreocupação associada aos “aspectos socioeconômicos”. Entendemos que a menção a esses aspectos justifica-se pelo momento histórico e social que vivemos hoje, ou seja, o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e exigente, dificultando cada vez mais o acesso do jovem ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, a independência financeira e psicológica fica cada vez mais tardia.

Diante de toda a situação dos pais, desemprego, violência, o adolescente se sente inseguro e sem nenhuma perspectiva para o futuro tanto pessoal como profissional. (R - 26C)

O adolescente de hoje vive sem objetivo, sem perspectiva para o futuro. (R - 83I)

Neste grupo de justificativas identificamos um professor que manifestou esta perspectiva de forma mais elaborada, refletindo sobre como a própria escola muitas vezes contribui para o desinteresse e a falta de perspectivas, quando não representa um espaço significativo e de possibilidades para o aluno. Espaço esse de onde poderiam emergir os sonhos, os projetos, além de representar o espaço das primeiras conquistas, realizações e frustrações.

A realidade foge à expectativa de qualquer adolescente, a começar pela escola que planeja um estudo de forma que ele não se interessa e pela falta de oportunidade profissional. Não se sonha porque muitos não têm tempo ou porque muitos não sabem o significado dessa palavra. Isso não é para todos os adolescentes, mas são muitos que agem assim. (R - 10A)

O quarto e último grupo, com 11,1%, é composto por aqueles professores que não justificaram a resposta.

Além desses dados, que indicam a não preocupação em realizar projetos, temos professores que confirmam justamente o contrário, ou seja, que o adolescente está, sim, preocupado em realizar projetos para o futuro pessoal e profissional. Os professores que representam esta preocupação correspondem a 21 respondentes, 24,7% do total, conforme demonstrado no Gráfico 7.

Entre as respostas obtivemos formas diferentes de justificar a preocupação do adolescente em realizar projetos, identificando três grupos de justificativas, como podemos observar na Tabela 7.

Tabela 7

Distribuição das justificativas dos professores a respeito da percepção sobre a elaboração de projetos pelos adolescentes

Categorias das respostas	f	%
1.Justificativas que identificam no adolescente pensamentos “idealistas”	8	38,1
2.Justificativas que indicam as influências familiares e sociais na realização de projetos	8	38,1
3.Não justificaram	5	23,8
Total	21	100

No primeiro grupo, com 38,1%, os respondentes percebem no adolescente a necessidade de projetar o futuro acreditando que podem alterar a realidade, ou seja, identificam no adolescente os pensamentos que denominamos “idealistas”.

Sempre tem um projeto irrealista e idealista, pelo menos acontece com os adolescentes que conheço. (R - 41E)

Justamente a ansiedade e a vontade de viver, de projetar o futuro, de mudar o ambiente que o cerca e fazer parte de seu projeto futuro. (R - 50E)

Todos os seres humanos têm um ideal (mesmo inconscientemente). (R -28D)

Identificamos, entre os respondentes deste grupo, um professor que apresenta uma fala que vem ao encontro das idéias de POSTIC (1995), o qual menciona que aprender a querer, a empenhar-se em diferentes tarefas, a fazer um esforço para ir até o fim, é o que o adolescente de hoje precisa dominar. Segundo o autor, o adolescente nesta idade está apenas começando a ter uma idéia mais lúcida da espécie de pessoa que é, mas já se preocupa com o futuro e precisará de tempo para vivenciar na imaginação o tipo de trabalho que finalmente será capaz de realizar; precisa aceitar suas limitações, mas descobrirá em si poderes de perseverança que o capacitarão a lutar por alguma coisa que tem necessidade de alcançar. Precisam de amparo e também de responsabilidade independente; necessitam de encorajamento e de recompensas pelo seu esforço, e não pelo seu êxito.

No segundo grupo de justificativas, também com 38,1%, encontramos, nas justificativas dos que afirmam que o adolescente está preocupado em realizar projetos para o futuro, professores que relativizam suas justificativas, ou seja, apesar de fazerem tal afirmativa, apontam para o fato de que nem todos estão preocupados em realizar projetos para o futuro. Justificam dizendo que as “influências familiares e sociais” interferem na realização de projetos, podendo motivar ou desmotivar o adolescente.

Depende muito do adolescente, tem alguns que não estão preocupados, mas outros sim, depende muito da estrutura familiar. (R- 38D)

Depende de muitos fatores que o cercam, principalmente a família. (R - 43E)

Ultimamente os jovens estão se voltando para questões que envolvem o seu futuro, mas existem ainda alguns que não se preocupam e estão desmotivados com o que estão vivendo. (R- 77H)

O terceiro e último grupo de respostas, com 23,8%, é composto por aqueles que não justificaram a resposta.

Os dados descritos neste conjunto temático - Concepções da Adolescência -, possibilitou-nos identificar algumas inconsistências na forma como os respondentes compreendem alguns conceitos sobre a adolescência, bem como a percepção pouco otimista que os mesmos têm a respeito da elaboração de projetos pelos adolescentes.

### *Prática Pedagógica*

Neste conjunto temático, buscamos primeiramente identificar como o professor, na sua prática pedagógica, percebe o seu papel na formação pessoal e profissional do adolescente, bem como o que acham que os adolescentes esperam dos adultos da escola. Buscamos, ainda, analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que os professores identificam na sua atuação pedagógica junto ao aluno adolescente e verificar com quem costumam conversar sobre as características peculiares dos mesmos na (s) escola (s) em que atuam.

Ao analisarmos a percepção dos professores quanto ao papel que exercem na formação pessoal e profissional do aluno adolescente, observamos que existem quatro grupos de respostas, como podemos verificar na Tabela 8.

Tabela 8

Distribuição das respostas sobre o papel que o professor percebe exercer na formação pessoal e profissional do aluno adolescente

Categorias das respostas	f	%
1.Ser orientador	42	47,2
2.Ser modelo	18	20,2
3.Ser simultaneamente modelo, orientador, amigo, compreensivo etc.	14	15,7
4.Respostas genéricas	15	16,9
Total	89	100

No primeiro grupo de respostas, a idéia compartilhada por 47,2 % dos respondentes pareceu-nos ser a de que o papel do professor é o de “orientador”. Falam da necessidade de orientar o adolescente na sua formação pessoal e profissional.

Porém, observamos sub-grupos de respostas que chamam a atenção para aspectos diferentes do significado atribuído ao papel do professor orientador, como podemos verificar na Tabela 9.

Tabela 9

Distribuição das respostas que indicam que o papel do professor é o de orientador

Sub-grupos das respostas	f	%
1.Orientar com a finalidade de contribuir para o ingresso na sociedade	26	61,9
2.Orientar em parceria com a família	6	14,3
3.Orientar para suprir a ausência dos pais e/ou dificuldades entre pais e filhos	5	11,9
4.Orientar, apesar do adolescente não estar interessado em receber orientação	5	11,9
Total	42	100

O primeiro subgrupo, com 61,9% das respostas, fala da necessidade de orientação com a finalidade de contribuir para o “ingresso na sociedade” e prepará-lo para viver situações presentes e futuras. Alguns apontam mais para as questões de ordem pessoal, e outros, para a questão profissional.

O professor tem, além de outras atribuições, a de ser um orientador do aluno quanto ao seu futuro e quanto a sua vida social (família e amigos), ajudando-o em tudo o que precisar. (R - 4A)

Muito importante. O professor orienta e dá atenção a seus alunos, o que influencia na sua auto-estima preparando-o para enfrentar o mundo. (R - 11A)

O professor tem o papel de informador e orientador das questões de formação pessoal. É muito importante que ele estruture o adolescente de uma forma crítica e racional. (R - 28D)

O professor pode orientar o aluno em dificuldades que surgem na adolescência podendo direcioná-los na escolha futura. (R - 49E)

O professor tem como papel principal orientar, motivar e assegurar a formação pessoal e profissional do aluno adolescente mostrando-lhe opções de escolha para um futuro profissional garantido. (R - 83I)

No segundo subgrupo, com 14,3% das respostas, os respondentes ao mesmo tempo que dizem que o professor é um “orientador”, chamam a atenção para o fato de que não é o único a exercer este papel na vida do adolescente, e que essa responsabilidade de orientá-lo deve ser em “parceria com a família”.

É muito importante orientá-lo, mas este papel deveria os pais participarem mais com a escola - aluno. (R - 14B)

O papel de orientar o jovem deveria ser trabalhado, pensado e discutido juntamente com os pais dos alunos. (R - 38D)

O papel do professor é fundamental, mas não é o único na formação pessoal e profissional do adolescente. O adolescente necessita ser orientado numa fase tão conflitante como é a adolescência. (R - 73H)

O terceiro subgrupo, com 11,9% das respostas, enfoca que o aluno adolescente necessita que o professor seja um “orientador”, uma vez que “os pais ficam mais ausentes”, em função da necessidade de ampliar a renda doméstica, o que reduz o contato familiar. Associado a este fato, observa-se, também, a dificuldade que normalmente ocorre entre pais e filhos de conversarem abertamente sobre questões que envolvem o momento que o adolescente está vivendo, por exemplo, escolha profissional, sexualidade, drogas, etc.

Muito importante, pois o professor será um orientador; sendo que muitos não possuem orientação em casa. (R - 12B)

Muito importante, pois muitas vezes o professor é o único adulto com o qual o aluno pode contar, devido ao horário de trabalho dos pais.(R - 42E)

O professor muitas vezes se torna mais importante que os pais porque passa mais tempo com o aluno como também dá maior abertura para que os educandos tenham segurança e acabam confiando seus problemas aos Mestres. (R - 77H)

No quarto e último subgrupo, com 11,9% das respostas, os respondentes falam que o papel do professor é o de “Orientador”, porém afirmam que normalmente “os jovens não estão interessados” em receber orientação do professor: dizem ser poucos os alunos que expressam esse interesse.

Quando estão preocupados em “ser alguém” procuram junto ao professor uma orientação, caso contrário não dão valor a nada que o professor pede. (R - 31D)

Um papel importante como orientador, mas desde que o próprio aluno sinta que no professor se tem um amigo, alguém que possa ajudá-lo, escutá-lo e entendê-lo mais. Porém, isso dificilmente ocorre. (R - 48E)

O professor tenta orientar, transmitir muitas coisas, só que o adolescente se sente dono da verdade, do saber e não está aberto a novas informações. (R - 59F)

No segundo grupo de respostas (Tabela 8), correspondente a 20,2%, a idéia que nos pareceu estar presente entre os respondentes é a de que o papel do professor é um “Modelo” para o aluno, alguém em quem ele pode se espelhar.

O papel do professor é fundamental na formação pessoal e profissional do aluno, ele deve ser o exemplo, modelo. (R - 2A)

O professor tem papel fundamental na formação do aluno, por isso ele deve ser muito bem preparado, sendo um exemplo de dignidade, moralidade, seriedade etc. (R - 19C)

O professor de forma geral é uma pessoa em evidência e que, conseqüentemente, chama a atenção, como os atos falam mais que as palavras, o professor atua na formação como modelo. (R - 27D)

No terceiro grupo, com 15,7% das respostas (Tabela 8), observamos que os respondentes mencionam que o professor deve ser simultaneamente “orientador, modelo, amigo, compreensivo, além de estar disposto a ouvir, apoiar e ajudar o adolescente”.

O professor deverá ser modelo, orientador, atencioso, compreensivo e dispensar parte do seu tempo para ouvi-lo e tentar ajudá-lo. (R - 10A)

O professor é aquele que antes de passar informação, deve passar confiança, apoio. O adolescente gosta daquilo com o que se identifica. (R - 8A)

O professor pode ser orientador, amigo, exemplo. (R - 34D)

Com diálogo, atenção, respeito e incentivo. (R - 86I)

Um professor, em especial, faz uma reflexão mais elaborada, buscando esclarecer o significado do ambiente escolar na formação da identidade do adolescente.

O professor deve ser compreensivo, paciente, amigo e objetivo, porque os alunos adolescentes são muito entusiasmados pelo ambiente escolar, pois ali eles começam a se perceber como parte de um mundo maior, um mundo que tem uma história à medida que se tornam conscientes de sua própria história pessoal. É cada vez maior sua capacidade de auto-conhecimento, e vão construindo sua identidade e seu lugar na família e fora dela, isto é, na escola. (R - 57F)

Um aspecto que nos chamou a atenção, durante a análise das respostas sobre como o professor percebe o seu papel na formação pessoal e profissional do adolescente, foi que apenas um professor mencionou ou fez uso da palavra ‘limites’.

O professor exerce papel fundamental na formação do adolescente, orientando-o, ‘impondo-lhe’ limites. O professor tem uma grande responsabilidade nesse sentido. (R - 32D)

O quarto e último grupo, correspondente a 16,9% (Tabela 8), é composto por respostas que consideramos “genéricas” e que não respondem efetivamente a questão proposta. Como exemplo, citamos:

Fundamental. ( R - 54E)

Através de cursos de reciclagem e pesquisas. (R - 68H)

É fator primordial. (R - 84I)

Esses quatro grupos de respostas analisadas nos permitiram identificar como os respondentes percebem o papel do professor na formação pessoal e profissional do adolescente. Analisaremos a seguir o que os professores acham que os adolescentes esperam dos adultos da escola.

A questão apresentada aos professores sobre este assunto foi feita na forma de múltipla escolha. As respostas obtidas podem ser vistas na Tabela 10.

Tabela 10

Porcentagens das respostas sobre o que os professores acham que os adolescentes esperam dos adultos da escola

Respostas:	f	%
Respeito	76	89,4
Disponibilidade para ouvi-los	73	85,9
Orientação	73	85,9
Diálogo	72	84,7

Amizade	69	81,2
Compreensão	67	78,8
Atenção	66	77,6
Apoio	64	75,3
Limites	46	54,1
Modelo	37	43,5
Outros	7	8,2

Nota: Questão de múltipla escolha.

Analisando item a item, percebemos que o “respeito” foi o mais mencionado pelos respondentes, com 89,4% de respostas. Este dado nos convida a uma reflexão importante, se o confrontarmos com o estudo realizado por BURATTO e colaboradores (1998), citado anteriormente, no capítulo sobre ‘A escola e o adolescente’, em que os jovens abordam as três vertentes que compõem a escola: gerencial, pedagógica e relacional. Foi na vertente relacional que a queixa “desrespeito” teve maior peso, o que quer dizer que os professores que responderam ao questionário identificam que um dos aspectos que os adolescentes mais esperam dos adultos da escola é o “respeito”.

BURATTO e colaboradores (1998) mencionam que a escola, enquanto instituição educacional, cumpre o papel, delegado pela sociedade, de formar o cidadão com competências e atributos necessários para o convívio social. Nessa mesma instituição, porém, predominam as relações de desrespeito, manifestada, segundo as autoras, por uma ‘dupla moral’:

os professores, diretores, técnicos e pessoal de apoio podem atrasar-se e nada lhes acontece, mas os alunos não podem entrar na escola e/ou sala se chegam atrasados; os professores faltam, mas se os alunos faltam são punidos; é proibido aos alunos fumar no ambiente escolar, mas os adultos fumam; esses são os exemplos denunciados pelos jovens (p.51).

Nossos dados mostram que, após o “respeito”, outros itens obtiveram alta frequência pelos respondentes. São eles: “disponibilidade para ouvir” e “orientação”, com 85,9% das respostas; “diálogo”, com 84,7%; “amizade”, com 81,2%; “compreensão”, com 78,8%; “atenção”, com 77,6%; e “apoio” com 75,3%.

Esses itens retratam que os respondentes, além do “respeito”, indicam como expectativa do adolescente em relação aos adultos da escola a necessidade de ter alguém para ouvi-los, orientá-los, compreendê-los, para estabelecimento de uma relação de diálogo. Esses aspectos vêm ao encontro dos dados obtidos e analisados na questão anterior que buscou identificar como os respondentes percebem o papel do professor na formação pessoal e profissional do adolescente.

Já os itens “limites”, com 54,1% das respostas, e “modelo”, com 43,5%, foram os menos mencionados pelos respondentes. É interessante observar que a pouca ênfase ao item “limites” também foi explicitada na análise sobre como os professores percebem o seu papel na formação do adolescente, diferentemente quanto ao item “modelo”, que foi muito enfatizado pelos respondentes, na questão anterior.

Isso quer dizer que os professores reconhecem que ser “modelo” faz parte do seu papel; mas, ao falar do que acham que os adolescentes esperam dos adultos da escola, pouco identificam, em relação aos demais itens, como sendo expectativa do aluno ter professores como “modelos”.

É importante frisar que o item “limite”, que foi mencionado apenas por um professor na questão anterior, e que nesta também foi pouco mencionado, em relação ao demais itens, é muito frisado pelos próprios adolescentes, segundo a literatura, como podemos verificar nos estudos de autores como ZAGURY (1997), SALLES (1993), BURATTO e colaboradores (1998). Esses estudos mostram que os jovens não anseiam apenas por liberdade - eles pedem limites.

Dando continuidade à análise dos dados que compõem questões relativas à prática pedagógica dos respondentes, vamos nos deter na análise dos aspectos facilitadores e dificultadores que os respondentes identificam na sua atuação pedagógica junto ao aluno adolescente.

Como podemos observar na Tabela 11, quanto aos aspectos facilitadores identificamos cinco grupos de respostas.

Distribuição das respostas sobre os aspectos facilitadores que os professores identificam na sua atuação junto ao aluno adolescente

Categorias das respostas	f	%
1.Respostas que enfocam a relação professor-aluno	41	47,1
2.Respostas que enfocam as questões didáticas e metodológicas	17	19,6
3.Respostas que enfocam o aluno	14	16,1
4.Respostas que enfocam o professor	10	11,5
5.Outras respostas	5	5,7
Total	87	100

A “relação professor-aluno” representa o primeiro grupo, com 47,1% das respostas, concentrando a maior porcentagem entre os aspectos facilitadores para a atuação pedagógica junto ao aluno adolescente. Neste agrupamento obtivemos as respostas que enfocam a necessidade de uma relação onde se estabeleça:

- o diálogo, respeito, amizade, confiança, compreensão;
- a disponibilidade para ouvir;
- a reciprocidade entre professor e aluno.

Neste grupo de respostas, os professores falam da importância da relação professor-aluno, relação esta contemplada na literatura<sup>29</sup> e nos programas curriculares das instituições de formação de professores. No entanto, sabemos que as representações acerca da relação professor-aluno podem ter conotações e enfoques bastante diferentes entre os teóricos e entre professores e alunos. Dessa forma, esclarecemos que os dados obtidos nesta pesquisa não nos permitem uma análise aprofundada deste tema e que nos limitamos apenas a afirmar que os respondentes parecem privilegiar mais os aspectos que indicam afetividade. Mesmo quando falam do diálogo, os professores não enfocam o diálogo sobre o conhecimento, e sim o diálogo como instrumento de aproximação com o jovem.

<sup>29</sup>Autores como Cunha (1993), Mello (1995), Snyders (1993), Aquino (1996), entre outros, apresentam importantes reflexões acerca da relação professor-aluno, uma vez que o trabalho docente não é unidirecional. Segundo Mello(1995), o professor precisa estabelecer vínculos afetivos entre ele e os alunos e, também, o vínculo intelectual entre os sujeitos e o conhecimento.

O diálogo que permite a aproximação, o entrosamento. Após essa fase tudo fica mais fácil. (R - 2A)

Linguagem mais próxima, amizade, compreensão, diálogo entre outros fatores que facilitam o meu relacionamento com os alunos. (R - 15B)

Conquistar a confiança, ter paciência e saber ouvir. (R - 82I)

No segundo grupo, temos agrupadas as respostas que “enfocam questões didáticas e metodológicas”, representando 19,6% . Nesta categoria os respondentes mencionam como aspecto facilitador da prática pedagógica:

- os recursos pedagógicos;
- o conteúdo ministrado;
- as estratégias de ensino.

Observamos, neste grupo de respostas, que os respondentes identificam como necessário, para a atuação pedagógica junto ao adolescente, que o professor tenha o cuidado de selecionar conteúdos que sejam significativos para o aluno, além de ter a preocupação de usar estratégias de ensino e recursos pedagógicos que dinamizem a aula.

É preciso trabalhar com temas que aproximam o aluno, promovendo debates, pesquisas. É disso que eles gostam. (R - 12B)

É o uso de material pedagógico e as inovações que os atraem, facilitando o desenvolvimento dos temas. (R - 25C)

Vários respondentes mencionaram a sala ambiente e a sala de vídeo como espaços adequados para desenvolver aulas mais dinâmicas e interessantes.

Na escola a sala ambiente proporciona maiores condições e possibilita melhorar a atuação pedagógica.(R - 73H)

Na escola, a sala ambiente e a sala de vídeo proporcionam melhorias para atuar pedagogicamente. (R - 74H)

No terceiro grupo temos as respostas que “enfocam o aluno”, correspondentes a 16,1%. Nesta categoria, os respondentes enfatizam como aspecto facilitador o próprio adolescente, ou seja, falam de algumas características do jovem que contribuem para a atuação pedagógica do professor. As mais citadas foram:

- o interesse e a curiosidade;
- o fato de serem comunicativos, receptivos e alegres;
- a facilidade com que expressam as suas dúvidas e pensamentos;
- os conhecimentos prévios que trazem para a sala de aula.

Ao falarem do interesse e da curiosidade do aluno deixam claro que esse comportamento ocorre apenas em relação ao novo ou a determinados assuntos.

A curiosidade deles em relação ao novo. (R - 28D)

São interessados em determinados assuntos, fazem perguntas. (R- 36D)

Estão sempre abertos a novas experiências. (R - 49E)

No quarto grupo, foram reunidas as respostas que “enfocam o professor”, correspondentes a 11,5%. Neste grupo foram enfatizados aspectos relacionados:

- à experiência profissional;
- ao conhecimento técnico;
- ao prazer profissional;
- à formação continuada.

As frases mais representativas, neste grupo de respostas, foram:

O fato de ter conhecimento técnico do componente curricular que leciono e lidar com alunos há 22 anos. (R - 5A)

Pelo fato de sempre buscar uma formação continuada e ter muito prazer no que faço. (R - 24C)

Embora não tenha feito curso específico com instruções pedagógicas, a convivência em grupo de adolescentes e a leitura constante me ajudam a descobrir o jeito de chegar até eles. (R - 66H)

O quinto grupo, que representa apenas 5,7% das respostas, agrega falas “genéricas”, que não respondem efetivamente a questão proposta. Como exemplo, citamos:

No passado, facilitando sua vida, se colocando como beneficiado do ocorrido. (R - 78H)

Tudo facilita. (R - 58F)

Analisaremos agora os aspectos dificultadores identificados pelos respondentes na atuação pedagógica junto ao adolescente. A exemplo dos aspectos facilitadores, aqui também reconhecemos quase que os mesmos grupos de respostas, como podemos observar na Tabela 12.

Tabela 12

Distribuição das respostas sobre os aspectos dificultadores que os professores identificam na sua atuação junto ao aluno adolescente

Categorias das respostas	f	%
1.Respostas que enfocam o aluno	40	43,5
2.Respostas que enfocam o professor	18	19,6
3.Respostas que enfocam a família	14	15,2
4.Respostas que enfocam as questões didáticas e metodológicas	13	14,1
5.Outras respostas	7	7,6
Total	92	100

No primeiro grupo, temos as respostas que “enfocam o aluno”, com 43,5%, representando a categoria com maior porcentagem. Agrupamos aqui as respostas que indicam como elemento dificultador o aluno, onde são mencionados:

- o desrespeito, a indisciplina, a agressividade, a rebeldia;

- a falta de compromisso e a não valorização da escola e, conseqüentemente, dos estudos;

- o baixo índice de concentração, a dispersão, a agitação e o desinteresse.

Neste grupo, os professores atribuem especificamente aos alunos as dificuldades encontradas na sua prática pedagógica.

Observamos que um dos aspectos mencionados é o desinteresse e a não valorização do ambiente educacional enquanto espaço educativo, como bem podemos perceber na fala de alguns professores.

Infelizmente os alunos não estão dispostos e nem preocupados com a educação ou em aprender alguma coisa. (R - 3A)

Primeiramente a falta de consciência do aluno em saber que o conhecimento é importante para si mesmo. Além disso a indisciplina e falta de respeito. (R - 12B)

No segundo grupo, temos as respostas que “enfocam o professor”, com 19,6%. Identificamos aspectos que envolvem o professor não apenas no nível micro da sua atuação, mas também no nível macro da profissão professor. Temos assim:

- as condições de trabalho do professor, como carga horária excessiva de aulas, número de alunos na sala, a questão do tempo e suas dificuldades para obter uma formação continuada;

- as dificuldades de motivar os alunos e não saber lidar com os adolescentes.

As condições de trabalho do professor têm representado limitações em sua prática, e estão retratadas na fala desse professor:

Tenho 13 turmas de mais ou menos 49 a 45 alunos por semana e, às vezes, o cansaço, o esgotamento impedem que eu tenha mais paciência e compreensão. (R - 69H)

No que se refere à tarefa de motivar e lidar com os adolescentes, um professor pronuncia assim as suas dificuldades.

Às vezes não sei lidar com certas questões que surgem na sala: agressividade entre eles, provocação por motivos fúteis, certas atitudes para chamar atenção, além das dificuldades de motivá-los. (R - 6A)

No terceiro grupo, temos as respostas que enfocam “a família”, com 15,2%. Identificamos as respostas que falam:

- da não participação da família, retratada na falta de apoio, interesse e incentivo dos pais;
- da desestruturação familiar.

Aqui, portanto, os professores identificam como dificuldade a pouca participação de alguns pais na vida escolar dos filhos.

Na quarto grupo, agrupamos as respostas que “enfocam as questões de ordem didática e metodológica”, com 14,1%. Neste grupo, os respondentes apontam como elementos dificultadores:

- a dicotomia teoria-prática;
- a falta de recursos pedagógicos;
- as aulas tradicionais, sem dinamismo e desmotivantes.

Os respondentes nesta categoria, limitaram-se a indicar essas dificuldades, sem desenvolver a resposta, de forma que pudéssemos compreender o que exatamente pretendiam dizer quando mencionaram a dicotomia entre teoria e prática.

O quinto grupo, que representa 7,8% das respostas, como nos aspectos facilitadores, agrega falas “genéricas”, que não respondem efetivamente a questão proposta. Como exemplo, citamos:

Não possuo tantas dificuldades. (R - 58F)

Muitas vezes existe uma barreira que temos que derrubá-la. (R -46E)

Para finalizar a análise dos dados que compõem questões relativas à prática pedagógica dos respondentes, vamos nos deter na questão que buscou identificar com quem os professores costumam conversar sobre as características peculiares dos adolescentes da escola. Esta foi uma questão de múltipla escolha, e os professores poderiam indicar uma ou mais alternativas. Podemos verificar os resultados na tabela 13.

Tabela 13

Porcentagens das respostas a respeito de quem o professor procura para conversar sobre as características peculiares dos adolescentes da escola

Categorias das respostas:	f	%
1.Com os colegas de trabalho	75	88,2
4.Com o professor coordenador	53	62,4
3.Com os amigos	49	57,6
2.Com a direção da escola	48	56,5
5.Não costuma conversar	3	3,5
6.Outros	11	12,9

Nota: Questão de múltipla escolha.

Analisando item a item, observamos que os “colegas de trabalho” foram os mais indicados pelos respondentes, 88,2% das respostas. A preferência dos respondentes por conversar com os seus pares parece-nos muito natural, já que são as pessoas mais próximas no cotidiano escolar, aquelas que compartilham vivências e experiências muito similares.

O “professor coordenador”, com 62,4% das respostas, foi o segundo mais indicado pelos respondentes, provavelmente por ser, depois dos “colegas de trabalho”, a figura mais acessível para o professor, levando em conta que é o profissional responsável pelas questões de ordem pedagógica da escola e que, portanto, trabalha diretamente com os professores.

Os dois itens com menor frequência foram: os amigos que se constituem fora da escola, 57,6%, obtiveram menor indicação em relação aos colegas de trabalho, e este dado deve justificar-se, se levarmos em consideração que os amigos exercem atividades profissionais

diversas, não compartilhando os mesmos problemas e dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola; a direção da escola, com 56,5% da preferência dos respondentes para conversar sobre os adolescentes da escola.

Os dados descritos neste conjunto temático - A prática pedagógica-, possibilitou-nos identificar que o professor percebe exercer, principalmente, o papel de orientador e modelo na formação pessoal e profissional do aluno adolescente. Percebem, ainda, que o que os adolescentes mais esperam dos adultos da escola é “respeito”, “disponibilidade para ouvir”, “orientação”, “diálogo”, “amizade”, entre outros.

Os dados indicaram que, entre os aspectos facilitadores na atuação junto ao adolescente, o mais mencionado pelos respondentes foi “a relação professor-aluno” (47,1%), enquanto nos aspectos dificultadores as respostas enfocam “o aluno” como elemento dificultador (43,5%).

Para os respondentes, os colegas de trabalho representam as pessoas com quem mais os professores procuram conversar sobre as características peculiares dos adolescentes da escola.

### *Temas Transversais*

Neste conjunto temático buscamos primeiramente identificar a relevância dada pelos respondentes aos Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas locais) para a formação do aluno adolescente.

Num segundo momento, procuramos conhecer que tipo de trabalho tem sido realizado nas escolas para implementação desses temas por meio da transversalidade, além de buscar saber se os professores se consideram capacitados para desenvolvê-los no componente curricular que lecionam.

O que tornou relevante questionarmos os respondentes sobre os Temas Transversais na formação do aluno adolescente foram os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro

e quarto ciclos, que trouxeram a discussão e a reflexão em torno da relação “escola, adolescência e juventude”.

Conforme apresentado no capítulo - O adolescente e a escola -, os Parâmetros Curriculares Nacionais falam da escola enquanto espaço de construção de identidade e projetos, tornando-se uma referência importante para adolescentes e jovens. Propõe-se à escola integrar os Temas Transversais por meio do que se chama de transversalidade<sup>30</sup>, além de criar um espaço específico e intencional de trabalho a partir dos interesses dos alunos do terceiro e quarto ciclos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, essa proposta justifica-se, entre outros aspectos, pelo fato de que “as questões sociais, tratadas metodologicamente pela transversalidade, constituem temas que merecem tratamento específico para esses alunos: a sexualidade pode e deve ser tratada como um tema a ser discutido, polemizado; as relações preconceituosas entre as pessoas; as injustiças sociais; a cultura do jovem; o consumo e tantas outras questões que mobilizam os alunos e que são importantes para a sua formação”. (Introdução,p.130)

Observamos que os respondentes desta pesquisa também valorizam a necessidade da realização de um trabalho na escola voltado aos Temas Transversais. Porém, encontramos neles algumas dificuldades para analisar as respostas da questão em que lhe perguntamos como percebem a relevância dos Temas Transversais na formação do adolescente.

Essas dificuldades retratam-se principalmente no fato de 38,8% dos respondentes terem sido muito pouco explícitos nas suas respostas, ou seja, apenas informaram que consideram os temas transversais muito importantes, na formação do adolescente, sem dar qualquer outra pista das razões que os levaram a essa afirmação. Essas respostas foram agrupadas como “respostas genéricas”.

É importante e necessário. (R - 8A)

---

<sup>30</sup>Pretende-se que os Temas Transversais integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade, e que sejam, também, orientadores do convívio social.

Considero o desenvolvimento dos Temas Transversais de suma importância à formação do adolescente. (R -12B)

Como podemos verificar na Tabela 14, os demais respondentes foram um pouco mais explícitos e nos permitiram identificar alguns indicadores em suas justificativas. Estão representados em cinco grupos de respostas, e um grupo, com 6,0%, representa os que não responderam a pergunta.

Tabela 14

Porcentagens das respostas que justificam a relevância do desenvolvimento dos Temas Transversais para a formação do aluno adolescente

Categorias das respostas:	f	%
1.Respostas que enfocam a formação da cidadania	33	38,8
2.Respostas que enfocam a necessidade de capacitar o professor	7	8,2
3.Respostas que enfocam a ausência da família na formação de valores e atitudes	7	8,2
4.Respostas genéricas	33	38,8
5.Não responderam	5	6,0
Total	85	100

Dessa forma, no primeiro grupo, 38,8%, os respondentes falam da relevância dos Temas Transversais, enfocando a “formação da cidadania”, no sentido de preparar o jovem para compreender e transformar o contexto social, tendo o perfil de um cidadão consciente, crítico e participativo.

De grande importância porque os temas transversais são temas, no qual podemos ensiná-lo a utilizá-lo no seu cotidiano, dando informações precisas e fazemos com eles possam trabalhar a sua cidadania. (R - 15B)

Porque esses temas são relevantes para a formação do cidadão pleno. Temos que aprender a viver bem em sociedade (ética e pluralidade cultural), a preservar o meio ambiente e se preocupar com a saúde para a própria sobrevivência; orientação sexual para evitar gravidez indesejada, doenças venéreas etc. (R - 27D)

Acho que esses temas são muito importantes na formação da personalidade do aluno, além de transformá-lo em um cidadão consciente do seu papel na sociedade. (R - 31D)

A fala desses professores retrata uma discussão bastante atual sobre a função da escola na formação do cidadão. Quando consultamos os planos de gestão e os planos de ensino<sup>31</sup> das escolas, encontramos objetivos, muito bem escritos, relacionados à formação do indivíduo enquanto cidadão. Indagamos, porém, se na prática esses objetivos estão sendo alcançados satisfatoriamente, se de fato as escolas estão desenvolvendo o espírito da cidadania em seus alunos.

O segundo grupo de respostas, que representa 8,2% dos respondentes, enfoca “a necessidade de capacitar o professor”. Não explicam porque consideram relevante os Temas Transversais, porém chamam a atenção para a necessidade do professor estar profissionalmente preparado para desenvolver esses temas, dentro do seu componente curricular, numa perspectiva transversal.

Importante, mas que os professores recebam treinamento e material para desenvolvê-los. (R - 35D)

Muito bons quando bem preparados e trabalhados. É preciso se preocupar antes com a formação do professor e preparo para trabalhar com tais temas. (R - 46E)

Esses temas para mm são muito polêmicos que tem que ser trabalhados dentro de nós enquanto educadores para que os mesmos possam realmente ser tratados de forma a dar clareza aos alunos do seu compromisso consigo e com o outro. (R - 57F)

---

<sup>31</sup>Autores como LIBÂNEO (1994); VIANNA (1986); VASCONCELLOS (1995); FUSARI (1984) trazem, em suas obras, importantes reflexões a esse respeito, ao discutirem sobre o Planejamento de Ensino dos professores e o Projeto Político-pedagógico da escola.

O terceiro grupo de respondentes, também com 8,2%, enfoca a “ausência da família na formação de valores e atitudes”, justificando a necessidade de se trabalhar os Temas Transversais. Segundo os professores, a família pouco tem contribuído para a formação de valores e atitudes no adolescente.

Importantíssimo, principalmente nos dias de hoje em que os valores estão se perdendo e muitos dos nossos alunos não recebem orientações básicas dos pais.

Importantíssimo. Com os Temas Transversais a escola tenta suprir a lacuna que a família não preenche (com o trabalho dos pais, a ausência de adulto sempre ao lado etc). (R - 54G)

Perguntamos aos respondentes que tipo de trabalho tem sido realizado, na escola em que lecionam, para a implementação dos Temas Transversais. Como podemos observar no Quadro 4, agrupamos as respostas por escolas, que estão identificadas por letras que vão do A ao I, totalizando assim 9 escolas.

É importante esclarecer que o número de respondentes que temos por escola não é representativo em relação ao total de professores de cada escola; portanto, o objetivo não é analisar o trabalho que as escolas têm realizado, mas como o grupo de respondentes de cada escola respondeu a essa questão.

Quadro 4

Respostas sobre o tipo de trabalho realizado nas escolas para a implementação dos Temas Transversais

Escola	Total de respondentes	Se a escola realiza trabalhos com os Temas Transversais			Que temas estão sendo desenvolvidos	Como os temas estão sendo desenvolvidos
		Sim	Não	NR		
A	10	8	1	1	Orientação Sexual, Saúde	Cartazes e palestras

					e Drogas	
B	7	6	-	1	Não responderam	Filmes, debates, palestras e trabalhos
C	8	4	4	-	Meio ambiente, Saúde e Orientação Sexual	Filmes, textos, nas aulas de Ciências
D	12	10	2	-	Não responderam	Palestras, textos, debates e jornais
E	18	16	2	-	Meio ambiente, Drogas, e Orientação Sexual	Nas aulas de Ciências
F	4	4	-	-	Meio ambiente, Saúde e Drogas	Palestras, exposições e dramatizações
G	5	4	-	1	Não responderam	Não responderam
H	13	12	1	-	Ética	Não responderam
I	8	6	-	2	Não responderam	Pesquisas, textos, jornais e debates
Total	85	70	10	5		

Analisando o Quadro 4, quanto a realização ou não de trabalhos com os Temas Transversais, observamos que, do total de professores, 70, ou seja, 82,4%, responderam afirmativamente. Porém, como poderemos verificar mais adiante, as escolas podem trabalhar temáticas semelhantes, mas não o fazem transversalmente, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Observamos que a escola C chama a atenção, já que temos ali uma divisão de opiniões: dos oito professores que responderam ao questionário, metade afirma que a escola desenvolve trabalhos com os Temas transversais e a outra metade nega esse fato. Esta escola tem 17 professores que atuam de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, o que quer dizer que os oito respondentes representam 47,1% dos professores da escola.

Infelizmente, não temos nenhum outro dado que possa explicar esse desencontro na resposta dos professores. Podemos apenas inferir algumas possibilidades, como: não terem clareza do que sejam os Temas Transversais, a ausência de projetos pedagógicos elaborados coletivamente. Ou, então, aqueles que responderam “sim” podem estar se referindo a trabalhos desenvolvidos por iniciativa própria.

Analisando os temas que estão sendo desenvolvidos nas instituições escolares que fizeram parte desta pesquisa, observamos que os respondentes das escolas B, D, G e I não indicaram os temas que estão sendo desenvolvidos, apesar de quase todos terem afirmado que a escola realiza trabalhos com os Temas Transversais.

Observa-se, também, que os temas mais citados são Orientação Sexual, Saúde e Meio Ambiente. Embora as “Drogas” não se constituam em Tema Transversal, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi mencionada em três escolas.

Como podemos verificar no Quadro 4, o item que demonstra como os Temas Transversais estão sendo desenvolvidos na escola merece algumas observações. Quase todos os professores responderam que suas escolas trabalham os Temas Transversais, 82,3%, por meio de palestras, leitura de textos e jornais, exposições e debates. Temos ainda respondentes de duas escolas que mencionaram que esses temas são trabalhados pelo professor de Ciências.

Essas respostas fornecem indicadores de que os professores que participaram desta pesquisa não possuem muita clareza do que seja a proposta de transversalidade apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na proposta de transversalidade, os temas não constituem novas áreas; antes, pressupõem um tratamento integrado nas diferentes áreas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, isto quer dizer que

(...) nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos (...) Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. (Temas Transversais, 1998, p.26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais esclarecem que os temas constituem um conjunto articulado, o que faz com que haja objetivos e conteúdos coincidentes ou muito próximos, entre

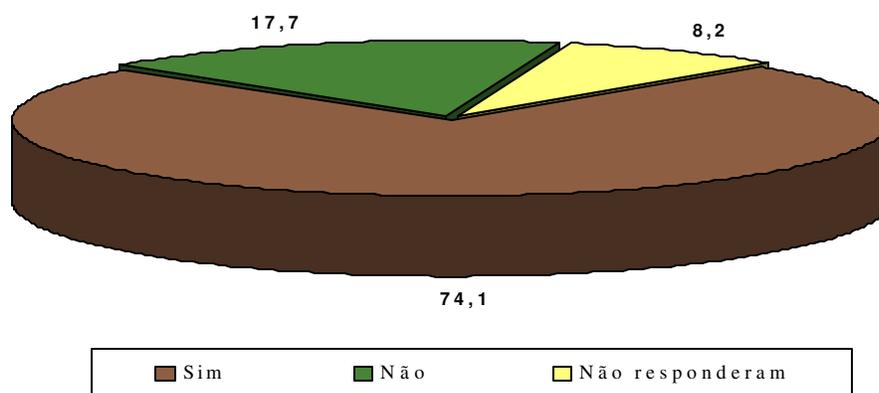
eles. Cita como exemplo a discussão sobre o consumo, que traz objetivos e conteúdos fundamentais para a questão ambiental, para a saúde, para a ética. (Id.Ibid., p.26)

Dessa forma, não é possível desenvolver adequadamente os temas transversais por meio de palestras, cartazes, filmes e pesquisas realizadas isoladamente. A inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático, contínuo, e traz à escola necessidade de refletir e atuar conscientemente, por meio de projetos que visem à educação de valores e atitudes.

Além de buscar saber de que forma as escolas estão trabalhando com os temas transversais, questionamos se o professor sente-se capacitado para desenvolver esses temas no componente curricular em que leciona.

Gráfico 8

Porcentagens das respostas que indicam se os professores se sentem capacitados para desenvolver os temas transversais no componente curricular em que lecionam:



Observando o Gráfico 8, percebemos que, do total de respondentes, 74,1% se dizem capacitados para desenvolver os temas transversais, enquanto apenas 17,7% não se sentem capacitados. Temos, ainda 8,2% dos respondentes que não responderam afirmativa ou negativamente, mas justificaram, indicando que não estão se sentindo seguros para desenvolver um bom trabalho. Mencionam que depende muito do tema e que necessitariam de maior estudo e orientação para introduzir os temas transversais no componente curricular em que atuam.

Analisaremos agora as justificativas tanto dos que responderam positivamente, quanto dos que responderam negativamente a questão. Iniciaremos pelos respondentes que afirmaram que se sentem capacitados para trabalhar com os temas transversais, para depois analisarmos os que indicaram que não estão capacitados para desenvolver tal trabalho.

Dos 63 respondentes que se sentiram capacitados, 74,1%, temos 53 que justificaram a resposta e 10 que não o fizeram.

Entre os 53 respondentes que disseram que se sentem capacitados para desenvolver os temas transversais, identificamos três grupos de respostas, como podemos observar na Tabela 15.

Tabela 15

Distribuição das justificativas dos professores que responderam que se sentem capacitados para desenvolver os temas transversais no componente curricular em que lecionam

Categoria das respostas:	f	%
1. Justificam, dizendo que já trabalham os temas transversais	24	45,3
2. Justificam, dizendo que depende do tema e que necessitam de orientação	16	30,2
3. Justificam, dizendo que gostam e buscam empreender esforços	13	24,5
Total	53	100

O primeiro grupo de respostas, 45,3% detém a maior porcentagem. Os professores justificam, dizendo que “já trabalham os temas transversais” e explicando como estão buscando trabalhar com esses temas.

A partir de vídeos ou textos onde são tratados os temas transversais pelos professores. (R - 7A)

Tenho procurado fazer o possível debatendo temas importantes e fazendo com que os alunos reflitam sobre eles. (R - 27D)

Relaciono a matemática de acordo com a necessidade que a sociedade pretende buscar no âmbito escolar. (R - 16B)

Procuo mostrar a arte de acordo com o meio ambiente em que vivem os alunos. (R - 18B)

No segundo grupo de respostas, 30,2%, os professores responderam que se sentem capacitados para trabalhar com os temas transversais no componente curricular em que lecionam. Fazem, porém, algumas ressalvas: que possuem mais habilidade para trabalhar com um determinado tema do que com o outro, que existem dificuldades e que “necessitam de orientação”.

Depende do tema a ser desenvolvido. (R - 9A)

No meu caso, necessitaria de desenvolver algumas técnicas para trabalhar os temas de forma mais agradável. (R - 46E)

Os professores, coordenação e direção devem ter um acordo de como trabalhar, devendo cada professor preparar-se de acordo com a sua disciplina, para então, poder trabalhar em conjunto. (R - 58F)

No terceiro grupo de respostas, 24,5%, os professores justificam, dizendo que gostam de trabalhar com os temas transversais e que procuram “empreender esforços para aperfeiçoar este trabalho”.

Gosto muito de lidar com eles, acho que tentaria render ao máximo e o melhor possível para transmitir-lhes da melhor maneira. (R - 36D)

Pois sempre procuro acompanhar e compreender as mudanças ocorridas nesse nosso mundo. (R - 62G)

Procuro me informar a respeito de diversos aspectos que envolvem a vida e tenho uma prática política atuante. (R - 71H)

Me preocupo e busco alternativas para melhor preparo. (R - 77H)

Pois tenho estudado intensamente e trocado idéias com os colegas da escola. (R - 82I)

As falas dos professores nesses três grupos de respostas reafirmam a análise anterior de que os professores não estão trabalhando com os temas transversais numa perspectiva transversal, como sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dos 15 respondentes, 17,7% (Gráfico 8) que afirmaram “não se sentirem capacitados” para desenvolver os temas transversais, 2 não justificaram sua resposta.

Entre os 13 respondentes que justificaram suas respostas, identificamos dois grupos de respostas, como podemos observar na Tabela 16.

Tabela 16

Distribuição das justificativas dos professores que responderam que não se sentem capacitados para desenvolver os temas transversais no componente curricular em que lecionam

Justificativas dos que não se sentem capacitados para desenvolver os temas transversais	f	%
1. Justificam dizendo que não tiveram formação pedagógica e que necessitam de aperfeiçoamento	9	69,2
2. Justificam dizendo que devem ser trabalhados por profissionais especializados	4	30,8
Total	13	100

Dos respondentes do primeiro grupo, 69,2% justificam o fato de não se sentirem capacitados explicando que, como “não tiveram esse tipo de formação”, necessitariam de cursos de aperfeiçoamento para terem a oportunidade de estudar e, conseqüentemente, terem mais domínio sobre os temas transversais e sobre a forma correta de introduzi-los nos componentes curriculares.

Não tenho formação pedagógica e faltam cursos preparatórios e específicos. (R - 2A)

Porque não tenho preparo suficiente, preciso receber orientações (cursos, palestras etc). (R - 35D)

Porque sinto dificuldade em desenvolver os temas transversais com a disciplina que leciono. (R - 55E)

Os respondentes do segundo grupo, 30,8%, justificam a resposta dizendo que os temas transversais deveriam ser “trabalhados por profissionais especializados”, e não pelo professor.

Os temas transversais devem ser colocados por profissionais da área através de palestras. (R -24C)

São muito complexos; cabe a profissionais mais específicos. (R - 41E)

Antes de darmos por concluído este conjunto temático, que diz respeito aos Temas Transversais na formação do aluno adolescente, é importante analisar que o grupo de respondentes que não se sentem em condições de desenvolver os temas transversais não é representado apenas por 15 respondentes (17,7%), como consta no Gráfico 8. Realizando outra leitura dos dados apresentados no Gráfico 8 e nas Tabelas 15 e 16, podemos inferir algumas observações.

A primeira é que o grupo de 7 professores que não responderam a questão (8,2% - Gráfico 8), justificou de forma muito semelhante à do grupo que afirma não se sentir capacitado, ou seja, ambos os grupos de respostas mencionam que se sentem inseguros e que necessitam de aperfeiçoamento.

A segunda é que o grupo de 16 respondentes (Tabela 15) que afirmaram estar capacitados para desenvolver os temas transversais no componente curricular em que lecionam ressaltam, em suas respostas, que depende do tema e que necessitam de orientação.

Portanto, dos 85 respondentes que participaram desta pesquisa, 38 necessitam de orientação para trabalhar com os temas numa perspectiva de transversalidade. Devemos ressaltar, ainda, que os outros 47 respondentes que afirmaram estar capacitados demonstraram, em suas respostas, que não estão muito familiarizados com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os dados descritos neste conjunto temático - Temas transversais -, possibilitaram-nos identificar que os respondentes vêem os Temas transversais como necessários na formação do aluno, principalmente, no que diz respeito à formação da cidadania. E, ainda, que os professores que participaram desta pesquisa parecem desconhecer a proposta de transversalidade tal como apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O pior pecado: satisfazer-se com os resultados adquiridos: não querer caminhar mais. Crer que já chegamos ao cimo da montanha.*

*Rose Marie Muraro*

Para finalizarmos o presente estudo, precisamos revisitar as considerações feitas no início do trabalho, quando nos propusemos, a partir da tríade professor-licenciado, formação, aluno-adolescente, investigar a percepção que os professores têm sobre a adolescência/adolescente e conhecer como o professor licenciado descreve e analisa a sua atuação pedagógica, junto ao aluno adolescente.

Ao estudarmos os resultados organizados nos quatro conjuntos temáticos, apresentados no capítulo anterior, detivemo-nos em algumas informações e considerações que acreditamos relevantes para o direcionamento das conclusões deste estudo.

Gostaríamos de iniciar explorando um pouco sobre a percepção que os professores têm da adolescência/adolescentes. Os resultados demonstraram que os professores percebem a adolescência como um período de transformações, porém poucos falaram dessas transformações considerando simultaneamente as dimensões biológica, psicológica e social.

Na dimensão psicológica, observamos que a ênfase está mais localizada nas transformações emocionais, referindo-se à mudança de comportamento e aos problemas existenciais. Apenas alguns professores mencionaram modificações no modo de pensar do adolescente, que poderíamos entender como sendo as mudanças de ordem cognitiva.

Quanto à dimensão social e cultural, foi possível perceber que grande parte dos professores reconhece que o que determina parte das características do adolescente, bem como o início e término deste período, são fatores de natureza sociocultural.

Porém, devemos ressaltar que, no conjunto temático - Concepções da adolescência -, o que mais chama a atenção não são alguns desses equívocos identificados nas respostas sobre o significado dado aos termos puberdade e adolescência ou sobre o papel do contexto cultural e

social na adolescência, mas sim a visão pouca otimista dos professores em relação aos adolescentes, ao dizerem que são poucos os que estão preocupados com o futuro e que a adolescência é uma época de menores responsabilidades e de imediatismo. Apenas alguns poucos professores percebem nos adolescentes a necessidade de projetar o futuro, identificando neles os pensamentos idealistas.

Para explicar esta visão que se tem dos adolescentes, recorremos, como em outros momentos deste trabalho, ao estudo de SALLES (1995), em cujos depoimentos<sup>32</sup>, a representação social do adolescente e da adolescência se faz, segundo a autora, através de um núcleo comum: a despreocupação do adolescente com o próprio futuro, a irresponsabilidade, a auto-afirmação comportamental, no qual se articulam vários componentes: drogas, sexualidade, estudo, relações pais e filhos adolescentes.

A autora explica que a representação social é compartilhada pelos indivíduos, visto que não é meramente um posicionamento pessoal sobre a realidade, pois o contexto impõe como deve ser essa representação mesmo com nuances individuais. Para SALLES (1995), a representação social é o sentido pessoal que o indivíduo elabora sobre a sua realidade, e, embora seja incorporada como uma visão da realidade, contrói-se a partir da cultura e de suas determinações econômicas, históricas e sociais. Possivelmente as teorias, as pesquisas divulgadas, a ideologia e os meios de comunicação criam e veiculam uma imagem sobre o que é ser adolescente que se generaliza pela sociedade e se torna parte integrante das representações sociais. Explica, ainda, que a seleção de aspectos e cristalizações é feita nas e pelas interações sociais concretas, pois é evidente que o que perpassa a representação social encontra respaldo em comportamentos reais.

O estudo de SALLES (1995) reforça a responsabilidade dos cursos de formação de professores, tendo em vista que é na formação inicial que deveríamos começar a valorização dos estudos em torno da adolescência, para evitarmos pré-conceitos em relação ao aluno-adolescente.

Isso não quer dizer que vamos trabalhar com os adolescentes numa perspectiva romântica, sendo tão idealistas quanto eles. Pelo contrário, eles não precisam da nossa

complacência, precisam é de pessoas que empreguem esforços em um trabalho sério, desenvolvendo projetos e atividades que lhes possibilitem tomar consciência das suas limitações e possibilidades, oferecendo-lhes, assim, vivências significativas, para sua formação pessoal e profissional.

Nesse sentido, como podemos realizar um bom trabalho junto aos alunos-adolescentes, se não enxergamos neles a preocupação em realizar projetos para o futuro pessoal e profissional, ou, ainda, se percebemos a adolescência como sendo uma fase essencialmente de mudanças biológicas ou, quando muito, de mudanças existenciais ou de temperamento.

A visão negativa do aluno também é evidenciada no conjunto temático - A Prática Pedagógica -, a respeito dos elementos dificultadores que os professores identificaram na sua atuação pedagógica junto aos alunos adolescentes.

Entre os elementos dificultadores identificados pelos professores, o de maior destaque é o “aluno”, e são mencionados: o desrespeito, a agressividade, a rebeldia; a falta de compromisso e a não valorização da escola e, conseqüentemente, dos estudos; e o baixo índice de concentração, a dispersão, a agitação e o desinteresse.

Já nos aspectos facilitadores, a maior ênfase recai sobre a “relação professor-aluno”, identificando a necessidade de uma relação em que se estabeleça: o diálogo, o respeito, a amizade, a confiança, a compreensão, a disponibilidade para ouvir e a reciprocidade entre professor e aluno.

Refletindo sobre esses dados, entendemos que o professor identifica, na relação professor-aluno, um importante aspecto facilitador, porém fica evidente que ele tem dificuldades para estabelecer essa relação de forma simétrica.

Considerando a relação professor-aluno como um elemento essencial para favorecer a aprendizagem dos alunos e que, para ser efetivada exige o estabelecimento de vínculos entre professores e alunos e, também, entre os alunos e o conhecimento, questionamos: como é possível estabelecer tais vínculos, se o professor tem uma visão negativa do aluno?

Cabe destacar, desse questionamento, que o tipo de vínculo estabelecido entre professor e aluno vai depender muito da forma como o professor se relaciona com os alunos e, também, de como conduz o seu trabalho na sala de aula. Isso quer dizer que o professor precisa conhecer o

---

<sup>32</sup>Referente aos depoimentos de alunos, professores, diretores e inspetores de alunos.

aluno com quem vai trabalhar, ou seja, ter clareza sobre as suas características e necessidades. Dessa forma, se o professor parte do princípio de que o adolescente não valoriza a escola e os estudos, não está preocupado com o futuro, é disperso, agitado e desinteressado, terá dificuldades, na sua prática pedagógica, de estabelecer tanto o vínculo afetivo quanto o vínculo intelectual<sup>33</sup>.

O mesmo acontece na relação escola-família, pois o estabelecimento de vínculos não deve restringir-se à sala de aula, mas deve estar presente na relação entre o adolescente e a escola, uma vez que esta representa um significativo espaço de vivências que favorece a formação da cidadania.

A esse respeito, OUTEIRAL (1994) assim se expressa:

O que confere à escola importância vital no processo de desenvolvimento do adolescente é o fato de ela ter a característica de ser uma simulação da vida, na qual existem regras a serem seguidas, mas que se pode transgredi-las sem sofrer as conseqüências impostas pela sociedade, e ser esta uma oportunidade de aprender com a transgressão (...) A escola não oportuniza somente a relação com o saber, e, como uma atividade eminentemente grupal, tem funções de socialização. Em busca de sua identidade o adolescente encontra na micro sociedade da escola um sistema de forças que atuam sobre ele, onde, entre outras coisas, reedita seu ciúme fraterno, compete, divide, rivaliza, oprime, é oprimido, ou seja, reproduz o sistema social. (p.38-39)

É nessa perspectiva que entendemos a necessidade de introduzir os Temas Transversais no currículo, com o compromisso de desenvolver uma prática educacional voltada para a construção da cidadania, evidenciando a quarta consideração, que acreditamos ser necessário apresentar.

Apesar dos professores que participaram desta pesquisa serem quase unânimes em afirmar que os Temas Transversais são importantes e necessários na formação do aluno-

---

<sup>33</sup>Entendemos vínculo intelectual como sendo a relação entre os sujeitos e o conhecimento.

adolescente, a análise feita neste conjunto temático não nos permite muito otimismo sobre a forma como esses temas estão sendo compreendidos e desenvolvidos no cotidiano escolar. Ficou claro que os professores não estão familiarizados com a proposta de transversalidade apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como se sabe, os Temas Transversais não são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando restritos a nenhuma disciplina em particular, podem ser considerados como comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal no currículo global da escola. Portanto, não será através da realização de atividades como palestras, textos, feiras de Ciências, entre outras, que vamos conseguir desenvolver atitudes em nossos alunos e contribuir efetivamente para a sua formação no que se refere a construção de valores. A aprendizagem de conteúdos atitudinais se dão essencialmente em atividades práticas. Não adianta somente falar em respeito, solidariedade, cooperação, etc. - é preciso viver o respeito, a solidariedade e a cooperação.

É possível distinguir dois tipos de moralidade: aquela que é ensinada e aquela que é praticada, a explícita e a implícita, a teórica e a real. Aqueles que lamentam a perda dos valores morais querem, na verdade, que os jovens tenham um comportamento de acordo com a moral teórica, mas pouco ou nada fazem para modificar a moral real porque se sentem impotentes. É possível que as regras teóricas nunca tenham sido completamente respeitadas, mas que constituam um modelo ideal do que seria conveniente fazer e não do que realmente se faz. (DELVAL, 1998, p.22)

Como mencionamos, nos resultados e discussão, essa é uma denúncia feita nos estudos de BURATTO e colaboradores (1998), em que os alunos falam sobre a “dupla moral” que se manifesta no cotidiano das escolas.

Quando falamos em formação moral, sempre lembramos que é no seio da família que são formados os primeiros e mais importantes hábitos morais. DELVAL (1998) explica, porém, que a moralidade na família é muito diferente da moralidade no seio da sociedade em geral. Na família

existem laços íntimos e pessoais entre os membros, levando-nos a agir de uma maneira determinada em função da relação especial existente. Na sociedade temos que realizar atos nos quais a pessoa é importante porque tem um valor em si mesma. Dessa forma, a escola representa um excelente âmbito para a aprendizagem e a prática da moral. É importante frisar, de qualquer forma, que a moral não se reduz ao âmbito da escola: não podemos nos esquecer da sociedade e de que um dos seus âmbitos mais expressivos, atualmente, na veiculação de valores, é a mídia.

Sabemos que, nas duas últimas décadas, o avanço tecnológico, a globalização e o vertiginoso aumento do conhecimento em quase todos os campos representam uma significativa mudança na sociedade, trazendo profundas mudanças na forma de pensar a escola e nos colocando diante de novos e arriscados desafios. Entre eles, temos um de especial destaque para o presente trabalho: quando fazemos referência às novas exigências da realidade contemporânea em relação à formação de professores

Quando pensamos na formação do educador, entendemos que ela se dá em diversos tempos e espaços, bem como em vários níveis. E um deles é a Universidade, o local onde, segundo COELHO (1996),

“rompe-se com os esquemas simplistas e rígidos de apreensão do real, com a superficialidade e a banalização do saber, bem como transcender o reino da necessidade, da atualidade, do pragmático, do econômico, da técnica, da instrumentalização, da eficiência, da rotina, do legal, do instituído, em direção ao universo da teoria, do rigor dos conceitos e métodos historicamente produzidos e determinados, da liberdade da criação, da produção do novo, da ética, englobando, numa dimensão ampla, totalizante e superior, o que foi transcendido”. (p.35)

Para o autor e para nós, tudo isso é válido também e, de um modo especial, para a formação do professor. Porém, é preciso *superar as dicotomias simplistas e equivocadas: informação/formação, instrução/educação, fazer/pensar, disciplinas práticas/disciplinas teóricas, conteúdo/forma, disciplinas pedagógicas/disciplinas específicas,*

*bacharelado/licenciatura, ensino/pesquisa, produto/processo, autoridade/liberdade, educador/professor.* (id.ibid, p.36)

A preocupação com essas dicotomias e antinomias perpassa na forma como os cursos de formação de professores mantiveram-se distantes da escola. Escola e Universidade estão distantes, pois caminham paralelamente. Os percursos que cada uma assume pouco têm permitido encontros, a relação estabelecida é assimétrica.

Na história da formação de professores esteve sempre presente a crítica de que a escola descrita na graduação não é a mesma que encontramos na realidade. A visão simplista do que seja o trabalho do educador parece reforçar a distância entre a escola e a universidade. Dessa forma, quando o professor se depara com a escola feita de cimento e tijolo e não de ilusões, de alunos reais e não ideais, ele se conscientiza de que não dispõe de elementos que alimentem a sua intervenção que não sejam predominantemente os empíricos.

Parece que esquecemos que a qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relaciona-se estreitamente com a formação inicial e continuada de professores, com as condições de trabalho e com outros aspectos que compõem os elementos indispensáveis à profissionalização do magistério. Entendemos, assim, que a melhoria da qualidade do ensino e da formação profissional do educador requer, também, a articulação entre instituições formadoras e a rede de ensino, para que, a partir dessa articulação, seja possível oferecer ao futuro professor uma formação compatível com as necessidades que emergem na prática.

Compreendemos os cursos de formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva que, segundo NÓVOA (1992), deve fornecer *aos professores os meios de uma pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada.* (p.25) Considera três processos na formação docente: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional). *Produzir a vida do professor* significa valorizar, como conteúdo de sua formação, um trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências em rede coletiva, além de estimular o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores, que passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a

um exercício autônomo da profissão docente. Entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. *Produzir a profissão docente* implica estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. *Produzir a escola* consiste em concebê-la como espaço de trabalho e formação, implicando gestão democrática e práticas curriculares participativas que propiciem a constituição de redes de formação contínua, já que a mudança educacional depende dos professores, de sua formação e da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

Para que os cursos de formação consigam produzir a vida do professor, a profissão docente e a escola, é preciso rever concepções, tendências, além de superar desafios relacionados à própria forma de organização desses cursos. E, como vimos, esta é uma discussão bastante antiga, porém muito presente e necessária.

Dentre esses desafios, vamos retomar a questão da formação do professor que atua junto ao aluno-adolescente, considerando a pouca ênfase dada ao período da adolescência nos cursos de licenciatura. Se é dada tanta ênfase ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, quando se fala da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental, pergunta-se: por que esta preocupação não é evidenciada também com o ensino de adolescentes?

A produção acadêmica e científica em torno da adolescência, ou melhor, do ensino para o adolescente é proporcionalmente muito menor do que em relação ao ensino para a criança. Parece não estar muito claro para os cursos de licenciatura e para os próprios licenciados que o aluno que está sentado nos bancos escolares do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio é um adolescente.

Assim, uma das intenções do presente trabalho é chamar a atenção para a necessidade de conhecermos um pouco mais o adolescente, buscando a compreensão de suas peculiaridades e, então, definindo projetos de intervenção na escola que, enquanto espaço educativo, deve proporcionar vivências diversificadas que favoreçam ao jovem a construção da sua identidade pessoal e profissional.

Nesse sentido, entendemos que o papel da Psicologia na formação do professor, além de oferecer elementos de análise para a prática pedagógica, deve contribuir significativamente na forma como o professor vai elaborar e construir a sua concepção sobre a adolescência/adolescentes.

Isso significa, um estudo mais aprofundado, para compreensão desse fenômeno e para que o olhar do futuro professor sobre o adolescente não seja restrito e impregnado de pré-conceitos. Para tanto é necessário trabalhar a Psicologia direcionando os esforços para as articulações teoria-prática e conteúdo-forma, a partir do estudo de problematizações que deverão ser analisadas, refletidas e discutidas à luz de referenciais teóricos, além de evidenciar que o futuro professor precisa, desde a sua formação inicial, escutar o “voz do aluno” e fazê-lo perceber que a sua participação na luta pela qualidade do ensino é fundamental e necessária.

Assim, é preciso que a Psicologia focalize a sala de aula e a escola nas situações vividas pelos alunos e professores no cotidiano, favorecendo um cuidadoso e sistemático pensar sobre a adolescência. Os conhecimentos psicológicos, como qualquer outro conhecimento, devem ser apresentados aos futuros professores num processo dialético de movimento e busca, que implica um esforço do permanente confronto entre a teoria e a prática real.

Da mesma forma que NÓVOA (1995) chamou a atenção de todos para a necessidade de valorizarmos o “saber da experiência”, dando “voz ao professor” e assim tirando-o do papel de morto, o mesmo deve se fazer em relação ao aluno. As mudanças na educação devem ser analisadas sem perder de vista o olhar do aluno, para identificar a forma como ele sente e percebe a escola enquanto espaço educativo.

Diante dessas considerações, gostaríamos de apresentar uma outra, no sentido de esclarecer que, ao evidenciarmos, de forma às vezes até contundente, a importância da escola e, especificamente, a do professor na formação pessoal e profissional do aluno-adolescente, não estamos transferindo, absolutamente, para a figura do professor uma responsabilidade maior do que aquela que ele deve assumir.

Não entendemos que precisam ser feitas grandes e inovadoras transformações na escola, para que ela se torne um espaço de vivências significativas para o adolescente e capaz de

fornecer a ele, juntamente com outras instâncias da sociedade, referenciais para a formação da sua autonomia moral e para a elaboração de seus projetos pessoais e profissionais.

A escola precisa, sim, acreditar nas suas possibilidades e desenvolver projetos educativos direcionados para alunos-adolescentes, tendo uma postura de acolhimento, dando “voz aos alunos” e favorecendo a vivência da cidadania, com regras, normas, direitos e deveres estabelecidos coletivamente e concretizados no cotidiano da escola. Dessa forma, teremos maiores oportunidades para cumprir nossos propósitos e intencionalidades.

Para finalizarmos, retomaremos mais uma vez a questão da formação inicial e continuada de professores e a sua profissionalização. O fato de termos identificado que os professores que participaram desta pesquisa não possuem clareza na forma como os temas transversais devem ser trabalhados não significa que estamos fazendo uma crítica direta a esses professores, sem levarmos em consideração todos os elementos envolvidos nesta questão.

As dificuldades para o desenvolvimento da transversalidade, assim como inúmeras outras dificuldades identificadas no cotidiano da escola<sup>34</sup>, onde observamos as dicotomias entre ensino/aprendizagem, conteúdo/forma, professor/aluno, escola/comunidade, ensino/pesquisa, são as conseqüências de uma série de fatores, e, entre eles, evidenciamos aqui as políticas educacionais, a formação inicial e continuada de professores, a profissionalização dos professores e a ausência de projetos nas escolas.

Quanto às políticas educacionais, embora se pudesse creditar um possível potencial aos “pacotes educacionais” apresentados à rede pública, nas duas últimas décadas, poucos foram os que consideraram, pelo menos em parte, a realidade da escola e dos professores. Além disso, tais “pacotes” foram veiculados de forma inadequada. Quanto à formação inicial e continuada de professores, apenas gostaríamos de acrescentar que, na medida em que a universidade não confere aos cursos de licenciatura a devida importância, ela deixa de assumir sua responsabilidade para com a sociedade na área da educação e, conseqüentemente, negam-se direitos, desperdiçam-se talentos e compromete-se a democracia.

---

<sup>34</sup>Entre as dificuldades que as escolas enfrentam, podemos mencionar: garantia da aprendizagem dos alunos, desenvolvimento da Proposta Pedagógica da escola, problemas de (in) disciplina e violência, pouca participação da comunidade, etc.

No que se refere à profissionalização dos professores, entendemos principalmente as condições atuais do trabalho docente, a questão salarial e as conseqüências do regime de trabalho, que interferem, e muito, nas possibilidades de produção do educador e do seu envolvimento com a escola. Na ausência de projetos, referimo-nos a todos que fazem parte da escola como co-autores responsáveis pela sua manutenção e qualidade, o que quer dizer que diretores, professores, pais, alunos, funcionários e comunidade devem efetivamente assumir as suas responsabilidades perante o ensino. Entendemos que a possibilidade de romper com o presente está na construção coletiva do “Projeto Político-Pedagógico”, que pode garantir a possibilidade do coletivo da escola definir o seu compromisso sociopolítico e as suas ações educativas, para atendimento dos interesses da população majoritária.

## XIX. REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política. In CATANI, Denice B. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ALARCÃO, Isabel. Contribuição da Didática para a formação de professores. In. PIMENTA, Selma G. **Didática e formação de professores - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ALVES, Cecília Pescatore. **Quem sou eu? O processo de identidade de uma jovem adolescente**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In. ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- ALVES, Nilda. A formação do jovem professor para a educação básica. **Cadernos CEDES**. Campinas: CEDES/Cortez, nº 17, p. 5-20, 1986.
- \_\_\_\_\_. Alternativas de formação de professores para a educação básica: novos caminhos. In. **Seminário Formação de professores para a educação básica: experiências no Brasil e na França**. Brasília: SENE/MEC, p. 9-11, mar, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALTIVE, Maria Mercedes C. **Didática e Psicologia: crítica ao psicologismo na educação**. São Paulo: Loyola, 1981.
- AQUINO, Julio Gropa. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Formação de professores em serviço: Um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 89, p.72-75, maio, 1994.
- BALZAN, Newton C. "Licenciaturas - o discurso e a realidade". **Ciência e Cultura**. São Paulo, Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência, nº 40 (2), p. 147-151, fev.1988.

- \_\_\_\_\_. Formação de professores. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Revista do programa de estudos pós graduados, nº 1, p. 21-33, nov. 1995.
- BARDIN, I. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1979.
- BARROS, Aidil J. & LEHFELD, Neide A. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In. **Série Idéias**. Construtivismo em revista. São Paulo: FDE, nº 20, p. 87-93, 1993.
- BRANCO, Lisandre Maria C. **Psicologia para quê?** - a psicologia ensinada e a psicologia praticada-subsídios para a compreensão do papel do professor. São Paulo, 1988 (Tese de Doutorado) - Universidade de São Paulo.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BURATTO, Ana L. et al. **A direção do olhar do adolescente focalizando a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CANDAU, Vera M. A. Didática e a formação de educadores - da exaltação à negação; a busca da relevância. In. CANDAU, Vera M. A. **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CAPARROZ, Aceli de Assis M. **A Psicologia da Educação e os cursos de licenciatura nas faculdades particulares do município de São Paulo**. São Paulo, 1992 (Dissertação de Mestrado) - Pontífica Universidade Católica de São Paulo.
- CARVALHO, Anna Maria P. & VIANNA, Seise Miranda. "A quem cabe licenciatura" **Ciência e Cultura**. São Paulo, Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência, nº 40-2, p. 143-147, fev, 1988.

- COÊLHO, Ildeu M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In. BICUDO, Maria V.& JUNIOR, Celestino A. (org). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento do II Encontro Nacional. In. **Educação e Sociedade**. São Paulo: CEDES/Cortez, nº 52, p. 152-160 set., 1997
- \_\_\_\_\_. Documento do V Encontro Nacional. In. **Encontros Nacionais - documentos**. Niterói: ANFOPE, 1993.
- \_\_\_\_\_. Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. In. PINO, I. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, nº 17, p. 58-65, 1986.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: rumo ao século XXI. **Documento síntese de propostas dos grupos de trabalho**. Águas de São Pedro: UNESP, 1990.
- \_\_\_\_\_. Por um projeto educacional em favor da cidadania. **Anais**, Águas de São Pedro: UNESP, 1992.
- \_\_\_\_\_. Tempo da escola... tempo da sociedade. **Anais**, Águas de São Pedro: UNESP, 1994.
- \_\_\_\_\_. Formação do educador e avaliação educacional. **Anais**, Águas de São Pedro, 1998
- DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir** (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.
- DELVAL, Juan. Alguns comentários sobre a Educação Moral. In. **Pátio: revista pedagógica**. São Paulo, ano 2, nº 5, p. 18-22, mai/jul, 1998.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PELA FORMAÇÃO DOS  
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE, V, **Documento Final**, Belo  
Horizonte, 1990.

\_\_\_\_\_. VII, Documento Final, Belo Horizonte , 1992.

\_\_\_\_\_. VIII **Documento Final**. Niterói, 1993.

ERICKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, May Guimarães. **Psicologia Educacional: análise crítica**. São Paulo: Cortez:  
Autores Associados , 1986.

FIERRO, Alfredo. Desenvolvimento da personalidade na Adolescência. In. COLL, César et alii.  
**Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes  
médicas, 1995, v.1.

FINI, Lucila D. T. **A situacionalidade da Psicologia Educacional - adolescência nos cursos  
de licenciatura da UNICAMP** . São Paulo, 1987 (Tese de Doutorado) - Pontífca  
Universidade Católica de São Paulo.

FINI, Lucila D. T. Repensando a psicologia Educacional nos cursos de Licenciatura. In.  
**Educação**. Porto Alegre, ano XVI, nº 25, p.181-199, 1993.

FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a  
profissionalização. In. FRANCHI, Eglê (org). **A causa dos professores**. São Paulo:  
Papirus, 1995.

FREITAS, Helena. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos  
estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 3<sup>a</sup> ed. São  
Paulo: Paz e Terra, 1997

FREITAS, Luiz Carlos de. “Projeto histórico, ciência pedagógica e didática”. **Educação &  
Sociedade**. São Paulo, nº 27, p. 122-140 , 1987.

\_\_\_\_\_. Em direção a uma política para a formação de professores. In. **Em Aberto**. Ano  
12, nº 54, p. 33-45, ab/jun, 1992

FÓRUM DE LICENCIATURA - USP, **Documento Final**, São Paulo, 1991.

- FUSARI, José C. O planejamento educacional e a prática dos professores. **Revista da ANDE**, São Paulo, nº 8, p. 33-35, 1984.
- GABBY JR, Osmyr F. “O que é Psicologia? Lei, regras e a psicologização do cotidiano” **Ciência e Cultura**. São Paulo, 36ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, nº 38, p. 489-495, mar, 1986.
- GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: algumas notas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- GATTI, Bernardete. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º Graus. In. **Em Aberto**. Brasília, INEP, v.6, nº 34, p.5-11, abr/jun, 1987.
- \_\_\_\_\_. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Cortez, nº 81, p. 70-82, maio, 1992.
- \_\_\_\_\_. A estrutura e dinâmica das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. **Psicologia da Educação**. São Paulo, Revista do programa de estudos pós graduados, nº 1, p. 21-33, nov. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores associados, 1997.
- GERALDI, Corinta M. et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras - ALB, 1998.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOULART, Audemaro T. Os cursos de Licenciatura: desafios, propostas e alternativas. In. **Educação Brasileira**. Brasília, nº 18 (36), p. 97-109, 1º sem., 1996.
- GOULART, Íris B. **Psicologia da educação em Minas Gerais: histórias do vivido**. São Paulo, 1985 (Tese de Doutorado) - Pontífica Universidade Católica de São Paulo.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

- HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- IÓRIS, Stela Maris da. **As contribuições da psicologia da educação na formação de professores do Estado do Paraná**. São Paulo, 1993 (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LAROCCA, Priscila. **Conhecimento Psicológico e séries iniciais**: diretrizes para a formação de professores. Campinas, 1996 (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia na formação docente**. Campinas: Editora Alínea, 1999.
- LIBÂNIO, José Carlos. Tendências Pedagógicas e Prática Escolar. In: **Revista da ANDE**, ano 4, nº 6, p. 65-78, 1983
- \_\_\_\_\_. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, Silvia T. & CODO, Wanderley (orgs) . **Psicologia social: o homem em movimento**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIMA, Elvira Souza. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. In. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, nº 48, p. 3-20, out/dez, 1990.
- LÜDKE, Menga. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Revista da ANDE**. São Paulo, ano 12, nº 19, p.31-37, 1993.
- \_\_\_\_\_. Avaliação Institucional: Formação de docentes para o ensino fundamental e médio. (As Licenciaturas). **Cadernos CRUB**, Brasília, v.1, nº 4, p. 34-48, set, 1994.
- MAURI, Maria & SOLÉ, Isabel. A formação psicológica do professor: um instrumento para a Análise e planejamento do Ensino. In COLL, César et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes médicas, 1996, v.2.
- MELLO, Guiomar N. Educação escolar e classes populares. In. ALVES, Nilda. (org). **Educação e supervisão - o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 1984.

- MELLO, Roseli Rodrigues. Um diálogo sobre a relação dialógica em sala de aula. In. FRANCHI, Eglê (org). **A causa dos professores**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- MIRANDA, Marília G. A Psicologia dos psicólogos e a Psicologia dos educadores. In. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, nº 83, p.71-74, nov. 1992.
- MONTENEGRO, Maria Eleusa. **A psicologia educacional nas licenciaturas do estado de Goiás**. Campinas, 1987 (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- MORIN, Edgar. “Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial”. “World Media” **Suplemento do jornal Folha de S. Paulo**. 12/12/1993.
- MOSCOVIC, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NÉRICE, Imideo Guiseppe. **Adolescência: o drama de uma idade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundo de cultura, 1967.
- NIETO, S. Lesson from students on creating a chance to dream, In. **Havard Educational review**, 64, 4, p. 392-426, 1994.
- NÓVOA, António (org). Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer: estudos sobre adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- PALÁCIOS, Jesús. O que é Adolescência. In COLL, César et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995, v.1.
- PAGOTTO, Maria Dalva Silva. **A UNESP e formação de professores**. Campinas, 1995 (Tese de Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PHELAN, P. & DAVIDSON, A.L. Navigating the Psychosocial pressures of adolescent: the voices and experiences of High School youth. In. **American educacional research journal**, 312, p. 415-447, 1994.

- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964.
- PIMENTA, Selma G. & GONÇALVES, Carlos L. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.
- PLACCO, Vera M.N.S. & SILVA, Sylvia H.S. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas**. São Paulo: Loyola, 1999 (no prelo).
- POSTIC, Marcel. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar**. Portugal: Porto editora, 1995.
- RAMOS, Evilásio A. Adolescência: desafio aos educadores. In. **Educação em Debate**. São Paulo, nº 17/18, p. 79-88, jan/dez, 1989.
- RAPPAPORT, Clara R. et alii. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981, v.1.
- RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica ao desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- RONCA, Paulo A. C. & TERZI, Cleide A. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.
- SALLES, Leila Ferreira. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, nº 94, p. 25-33 ago, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A representação social do adolescente e da adolescência: um discurso contrastante entre o genérico e o particular (um estudo em escolas públicas do estado de São Paulo)**. São Paulo, 1993 (Tese de Doutorado) - Pontífca Universidade Católica de São Paulo.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- SEVERINO, Antonio J. Epistemologia, Psicologia e Educação. In. **Série Idéias**. Construtivismo em revista. São Paulo: FDE, nº 20, p. 67-79, 1993.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- URT, Sônia da Cunha. **A psicologia na educação: do real ao possível**. São Paulo, 1989 (Dissertação de Mestrado) - Pontífca Universidade Católica de São Paulo.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Plano de Ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 1995

VIANNA, Ilca O. A. **Planejamento Participativo na Escola: um desafio ao educador**. São Paulo: EPU, 1986.

ZAGURY, Tânia. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In. NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

**X. ANEXOS**

<b>ANEXO 1 - INSTRUMENTO DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO</b>
--

**Prezado Professor:** Este questionário faz parte de um trabalho que tem como objetivo conhecer a visão do professor licenciado sobre o aluno adolescente. Portanto, suas respostas são de grande importância para que um levantamento fidedigno possa ser realizado.

O projeto do qual este questionário faz parte será apresentado como dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Você notará que, no questionário, é solicitada a sua identificação, necessária em função de uma fase posterior do projeto que constará de entrevistas com parte dos colaboradores desta etapa. O fato de você responder ao questionário não o compromete com a entrevista posterior. Se, eventualmente, você for selecionado para esta etapa, terá oportunidade de aceitar ou não conceder à entrevista. Além disso, fica-lhe assegurado que, em nenhum momento do trabalho sua identidade será revelada. Todavia, se por qualquer razão pessoal você não quiser se identificar, **por favor, ainda assim, responda ao questionário omitindo essa informação.**

Muito Obrigada

Patrícia Cristina Albieri de Almeida  
Orientanda

Profª Dr. Roberta Gurgel Azzi  
Orientadora

## QUESTIONÁRIO

**Nome da Escola:** \_\_\_\_\_

**Seu nome completo:**

Curso freqüentado na graduação : \_\_\_\_\_

Tempo de serviço no magistério : \_\_\_\_\_

Disciplina (s) que leciona atualmente: \_\_\_\_\_

Séries em que leciona atualmente: \_\_\_\_\_

1. Na sua formação acadêmica você :

- 1) ( ) não estudou o período da adolescência.
- 2) ( ) estudou o período da adolescência muito superficialmente.
- 3) ( ) estudou o período da adolescência.

2. É necessário obter conhecimento e orientação para lidar com questões específicas da adolescência? :

- 1) ( ) sim
- 2) ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

3. Como você procura obter conhecimentos e orientação para lidar com questões específicas da adolescência? (**Questão de múltipla escolha**)

- 1) ( ) em livros especializados. Quais?: \_\_\_\_\_
- 2) ( ) em artigos de revistas. Quais?: \_\_\_\_\_
- 3) ( ) em cursos e palestras.

- 4) ( ) com os colegas de trabalho.  
 5) ( ) com a equipe técnica da escola.  
 6) ( ) outros: \_\_\_\_\_

4. Puberdade e adolescência têm o mesmo significado ?

- 1) ( ) sim 2) ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

5. O fenômeno da adolescência ocorre da mesma forma em qualquer tipo de contexto social e cultural?

- 1) ( ) sim 2) ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

6. O adolescente demonstra, normalmente:

- 1) ( ) não estar preocupado em realizar um projeto para o futuro pessoal e profissional .  
 2) ( ) preocupação em realizar um projeto para o futuro pessoal e profissional.

Justifique sua

resposta: \_\_\_\_\_

7. Com quem você costuma conversar sobre as características peculiares dos adolescentes da sua escola? (**Questão de múltipla escolha**)

- 1) ( ) com os colegas de trabalho                      4) ( ) com o Professor Coordenador  
 2) ( ) com a direção da escola                      5) ( ) não costuma conversar sobre esse  
 assunto  
 3) ( ) com amigos                                      6) ( ) outros.

Quais?: \_\_\_\_\_

8. Como você percebe o papel do professor na formação pessoal e profissional do aluno adolescente?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

9. O que você acha que os adolescentes esperam dos adultos da escola? (**Questão de múltipla escolha**)

- 1) ( ) amizade                      4) ( ) apoio                      6) ( ) atenção                      8) ( ) orientação                      10) ( )  
 modelo  
 2) ( ) compreensão                      5) ( ) diálogo                      7) ( ) respeito                      9) ( ) limites  
 3) ( ) disponibilidade para ouvi-los                      11) ( ) outros. Quais? \_\_\_\_\_

10. Indique os aspectos facilitadores e dificultadores que você identifica na sua atuação pedagógica junto ao aluno adolescente.

Facilitadores: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dificultadores: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Na sua opinião, qual a relevância do desenvolvimento dos Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas locais) para a formação do aluno adolescente?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Na escola em que leciona tem sido realizado algum tipo de trabalho para a implementação dos Temas Transversais?

1) ( ) sim    2) ( ) não

Caso positivo, que tipo? \_\_\_\_\_

13. Você se sente capacitado para desenvolver os Temas Transversais no Componente Curricular em que leciona? Justifique sua resposta.

1) ( ) sim    2) ( ) não

Justifique:

\_\_\_\_\_

14. Utilize este espaço para comentários e opiniões sobre outros aspectos que julgar relevantes.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>ANEXO 2 - TABELAS REFERENTES AOS GRÁFICOS APRESENTADOS NO CAPÍTULO VII</b>
---

Tabela (Gráfico 1)

Porcentagens das respostas referentes à área de formação

Área de formação:	f	%
Área de Humanas	33	38,8
Área de Biológicas	26	30,6
Área de Exatas	10	11,8
Não responderam	16	18,8
Total	85	100

Tabela (Gráfico 2)

Porcentagens das respostas referentes ao tempo de serviço no magistério

Tempo de serviço no magistério:	f	%
De 0 a 5 anos	9	10,6
De 6 a 10 anos	31	36,5
De 11 a 15 anos	19	22,4
De 16 a 20 anos	9	10,6
Acima de 21 anos	14	16,5
Não responderam	3	3,5
Total	85	100

Tabela (Gráfico 3)

Porcentagens das respostas referentes à formação recebida, no curso de licenciatura, sobre o período da adolescência

Na sua formação acadêmica você:	f	%
Estudou o período da adolescência	48	56,5
Estudou o período da adolescência superficialmente	25	29,4
Não estudou o período da adolescência	11	12,9

Não responderam	1	1,2
Total	85	100

Tabela (Gráfico 4)

Porcentagens das respostas sobre como o professor procura obter conhecimentos e orientação para lidar com questões específicas da adolescência

Como você procura obter conhecimentos e orientação para lidar com questões específicas da adolescência?	f	%
Em livros especializados	30	35,3
Em artigos de revistas	53	62,4
Em cursos e palestras	61	71,8
Com os colegas de trabalho	54	63,5
Com a equipe técnica da escola	26	30,6
Outros	17	20
Total	241	100

Nota: Questão de múltipla escolha.

Tabela (Gráfico 5)

Porcentagens das respostas que indicam se puberdade e adolescência têm o mesmo significado

Puberdade e adolescência têm o mesmo significado?	f	%
Sim	22	25,9
Não	61	71,8
Não responderam	2	2,3
Total	85	100

Tabela (Gráfico 6)

Porcentagens das respostas que indicam se o fenômeno da adolescência ocorre da mesma forma em qualquer tipo de contexto cultural e social

O fenômeno da adolescência ocorre da mesma forma em qualquer tipo de contexto cultural e social ?	f	%
Sim	25	29,4
Não	57	67,1
Não responderam	3	3,5
Total	85	100

Tabela (Gráfico 7)

Porcentagens das respostas sobre a percepção do professor a respeito da elaboração de projetos pelos adolescentes

O adolescente demonstra normalmente:	f	%
Não estar preocupado em realizar projetos	54	63,5
Preocupação em realizar projetos	21	24,7
Depende	10	11,8
Total	85	100

Tabela (Gráfico 8)

Porcentagens das respostas que indicam se os professores se sentem capacitados para desenvolver os Temas Transversais no componente curricular em que lecionam

Você se sente capacitado para desenvolver os Temas Transversais no componente curricular em que leciona ?	f	%
Sim	63	74,1
Não	15	17,7
Não responderam	7	8,2
Total	85	100

