

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA
ADOLESCÊNCIA E DO ADOLESCENTE
E EXPECTATIVAS DE PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE FUTUROS
PROFESSORES

MÁRIO ANDREI STEIN COVAL

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A Representação Social da Adolescência e do
Adolescente e Expectativas de Prática Pedagógica de
Futuros Professores**

Autor: Mário Andrei Stein Coval

Orientadora: Prof^a Dr^a Ângela Fátima Soligo

**Este exemplar corresponde à redação
final da dissertação defendida por
Mário Andrei Stein Coval e aprovada
pela comissão julgadora.**

Data: 23/02/2006.

**Assinatura: _____
Prof^a Dr^a Ângela Fátima Soligo**

Comissão Julgadora

2006

© by Mário Andrei Stein Coval, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C837r de	Coval, Mário Andrei Stein A representação social da adolescência e do adolescente e expectativas prática pedagógica de futuros professores / Mário Andrei Stein Coval. – Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientador : Ângela Fátima Soligo. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Representação social. 2. Expectativa (Psicologia). 3. Adolescência. 4. Adolescentes. 5. Prática pedagógica. I. Soligo, Ângela Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 06-045-BFE
-------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Keywords: Social representation; Expectation (Psychology); Adolescence; Adolescents; Practical pedagogical

Área de concentração: Psicologia educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo
Profa. Dra. Leila Maria Ferreira Salles
Profa. Dra. Ana Archangelo
Profa. Dra. Silvana Cardoso Brandão
Prof. Dr. Valério José Arantes

Data da defesa: 23/02/2006

SUMÁRIO

Epígrafe	vii
Agradecimentos	xi
Resumo	xiii
Abstract	xiv
Apresentação	1
Capítulo I	5
1.1 – Formação de Professores	5
Capítulo II	23
2.1 – A Psicologia da Educação	23
2.2 – A Psicologia da Educação e a Licenciatura	27
Capítulo III	33
3.1 – A Psicologia e a Adolescência	33
3.2 – A Adolescência na Psicologia – Algumas Visões	34
3.3 – A Adolescência sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica	40
3.4 Considerações sobre a adolescência na sociedade contemporânea	43
Capítulo IV	49
4.1 – Representação Social	49
4.2 – Representações Sociais e Expectativas	57
4.3 – Representações Sociais e Educação: Algumas Pesquisas	59
Capítulo V	65
5.1 – Objetivos e Método	65
5.1.1 – Objetivo Geral	65
5.1.2 – Objetivos Específicos	65
5.2 – Método	65
5.2.1 – Participantes	65
5.2.2 – Instrumento	70
5.2.3 – Procedimentos	71
Capítulo VI	75
6.1 – Resultados e Discussão	75
Capítulo VII	123
7.1 – Considerações Finais	123
Referências	127
Anexos	141
Anexo 1 – Carta de Livre Consentimento	
Anexo 2 – Instrumento para coleta de dados	

Sim e Não

**Eu sou sim. Eu sou não.guardo com paciência a harmonia dos contrários.
Serei um eu, o que significa também vós.**

Clarice Lispector

o Fazedor de homens

Carlos Drummond de Andrade

I

Todo homem é uma ilha...
É bom ser uma ilha distante
tanto quanto é bom ser um homem.

Todo homem possui uma ponte
pois é preciso sair da ilha, seguro.
A ponte de um homem é um braço estendido.

Todo homem é um mundo.
O mundo roda no sistema egocêntrico
de suas realidades,
pequenos alumbramentos,
medos e coragens.

E quando o homem encara o mundo e se depara
- homem-mundo,
mundo-homem,
volta à ilha:
Todo homem ama sua ilha.

II

O homem faz o homem.
E porque fez o homem, sem nem o homem querer
aufere direitos do homem.
Diz a ele: Cresça!
E ele fica mais alto.

Diz ao homem: Trabalhe!
E ele usa o corpo.
Diz ao homem: Viva!
E ele respira e existe.
Diz ao homem: Ame!
E ele não sabe como.
Mas diz ao homem: Procrie!
E ele faz homens.

Um dia ele morre.
Se a vida foi longa para viver
- é curta para morrer
- porque o homem não fez,
não escolheu,
não pensou nada.

III

O que faz um homem diferente de outro homem
é o que ele pensa.

O que o transforma, também,
de um simples fazedor de homens,
num criador de homens.

Todo homem é uma vontade.
E se deixa de ser vontade
teme a perda de sua posse.
Todo homem é uma consciência.
Nela inclui o seu saber
e a parte maior do não saber,
e se aceita o fato, é com ela que ele se entende.

Todo homem é seu corpo.
E sabe dele em contraste com outro corpo,
tal é a sua medida.
Como também, a medida de um homem é a sua carência:
porque é assim que ele se assume,
porque é assim que ele se liberta.

Quanto mais ele precisa
mais ele é maior. E dá.
Pede. Reivindica. Exige, quanto pode.
Luta e sofre.

Todo homem quer deixar sua ilha.
Temeroso de ter que voltar um dia, entretanto,
não destrói as pontes.
Enquanto isso, a ilha fica ali, só ilha.
A ponte fica ali, só ponte.
E o homem fica ali, só homem.

Agradecimentos

Obrigado Ana Aragão, por ter me apresentado Ângela Soligo, que viria a ser minha orientadora;

Obrigado PES, nas figuras de Roberta de Azzi, Soely Polydoro, Elizabeth Mercury e Ana Aragão, por ter me aberto as portas da Unicamp e dado a oportunidade de desenvolver esse trabalho;

Obrigado Ângela Soligo, orientadora amiga, que soube dar liberdade nos momentos certos e puxar as “rédeas” quando necessário;

Obrigado Secretaria de Estado de Educação, por ter me concedido a bolsa de estudos de seu programa Bolsa Mestrado;

Obrigado Diretoria de Ensino – Região de Sumaré, na figura de sua Dirigente de Ensino, Nemésis D. Brandão Vieira, por me acolher;

Obrigado minha mãe e meu pai, que mesmo num outro plano, olham por mim;

Obrigado companheiro Aldo Pontes, por ter me auxiliado neste trabalho e me suportado nos momentos de crise;

Obrigado Fernanda Freitas, por caminhar ao meu lado;

Obrigado amigos, que sempre torcem por mim;

Obrigado inimigos, que me dão estímulos para continuar;

Obrigado Força Maior do Universo, a quem sempre recorri e sempre me deu força e ânimo para trilhar os caminhos da vida;

Obrigado a todos que estiveram e estão em minha vida, fazendo de mim quem sou.

Obrigado (fragmento)

“- eu agradeço humildemente
gesto assim vários e divergentes,
graças ao qual, em dois minutos,
tal como o fumo dos charutos,
já subo aos céus, já volto ao chão,
pois tudo e nada nada são.”

Carlos Drummond de Andrade

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a representação social que licenciandos têm da adolescência e do adolescente e sua influência nas expectativas de prática pedagógica do futuro professor. Os dados foram obtidos através de questionário e analisados sob os referenciais da Análise de Conteúdo. Identificamos que para os futuros professores a adolescência parece ser representada como um período de transição para a idade adulta, um período em que a identidade está em formação. Vivendo esse período, considerado especial, pelos participantes, o adolescente é representado como rebelde, agressivo, instável, dependente, com grande necessidade de auto-afirmação, com tendência grupal e identidade em formação. Diante dessas representações, vimos que as expectativas de prática pedagógica apontam caminhos concretizados em alguns tipos de professor: o professor “bonzinho”, o esperto, o super-competente e o autoritário, todos com o objetivo de controlar a adolescência e o comportamento adolescente. Um quinto tipo de professor apareceu muito discretamente: aquele que considera a adolescência como uma condição imposta pela sociedade e que foi e é construída histórica, cultural e socialmente, que nos indica uma mudança na prática docente. O quadro formado apresenta-nos expectativas bastante positivas de prática, mas, apesar disso, percebemos que estão profundamente marcadas por aquelas representações sociais de adolescência e adolescente, que são negativas.

Palavras-chave: Representação Social; Expectativa; Adolescência; Adolescente; Prática Pedagógica.

Abstract

The present research had as objective to investigate the social representation that professors in initial formation has of the adolescence and of adolescent and the influence that in the expectations of practical pedagogical of the future professor. The data had been gotten through questionnaire and analyzed on the basis of the Analysis of Content. The research indict that for the futures professors the adolescence seems to be represented as a period of transision for the adult age, a period when the identity is in formation. Living this period, considered special, for the participants, the adolescent is represented as rebellious, aggressive, unstable, dependent, with great auto-affirmation necessity, with group trend and identity in formation. Faced with of these representations, we saw that the expectations of practical pedagogical point ways materialize in some types of professor: the professor "well-disposed", the bad, super-competent and the authoritarian, all with the objective to control adolescence and the adolescent behavior. A fifth type of professor it appeared very discrete: that one that considers the adolescence as one condition imposed for society and that it was and it is constructed historical, cultural e socially, that in them it indicates a change in the practical professor. The formed picture it presents us sufficiently positive expectations of practical, but, despite this, we perceive that deeply they are marked by those social representations of adolescence and adolescent, that are negative.

Key words: Social Representation; Expectation; Adolescence; Adolescent; Practical Pedagogical.

APRESENTAÇÃO

“Dar aulas para esses alunos de hoje não é fácil!!!”

“Também, com a família que têm. Os pais não dão o apoio em casa. Deixam tudo para a escola.”

“Eu não sei o que acontece, parece que eles não querem nada. É só brincadeira, namoro!”

“São os hormônios da adolescência!!”

“Um dia a vida ensina!!”

Quem já vivenciou o dia-a-dia de professores do Ensino Fundamental e/ou Médio conhece muito bem desabafos/reclamações desse tipo. Os professores estão na escola diariamente trabalhando com uma população de adolescentes, no entanto, parecem não saber muito bem como lidar com esses jovens na escola. Alguns procuram alternativas, estudam, tentam compreender a relação do adolescente com a escola e com os próprios professores, mas as dúvidas, angústias, medo e até mesmo desprezo para com esses alunos ainda são uma constante no cotidiano desses profissionais.

Nas reuniões semanais dos professores – as famosas HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) – chama a atenção o modo como os professores se referem aos alunos. Desatentos, rebeldes, alguns marginais, outros quietos e bons alunos, vindos de lares desfeitos, não se preocupam com o futuro, a vida vai acabar ensinando, são adolescentes...

Nossa trajetória profissional, primeiro com professor do ciclo I, depois trabalhando com adolescentes do ciclo II e Ensino Médio e hoje, atuando diretamente com professores através da Diretoria de Ensino, ampliou nossa percepção de que os professores nem sempre se sentem preparados para trabalhar com a população adolescente, ou sentindo-se preparados em termos de conteúdos a serem ministrados, atribuem diretamente aos alunos e às suas famílias a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Não podemos culpá-los por isso. Mas, como essa visão de aluno foi

construída? Será que em algum momento de sua formação foram levados a construir uma outra, foram munidos de ferramentas para refletir sobre a sua prática pedagógica, a sua relação com os alunos? Se foram, ficaram esquecidas.

Tal postura tem subjacente que alguns professores podem não estar entendendo a Educação como uma prática social e, portanto, não consideram a sociedade, o contexto e a cultura onde essa educação acontece. Não consideram os sujeitos que constroem o mundo social e, é claro, a escola. O papel do professor acaba resumindo-se apenas na transmissão de um conteúdo vazio e sem sentido para os alunos, que devem comportar-se como depositários desse conteúdo.

E essa situação não é tranqüila. A adolescência, representada por muitos professores como uma fase de transição, de grandes mudanças, momento em que os hormônios comandam as ações do sujeito e o adolescente, por conseqüência, como alguém que não se preocupa com o futuro, imediatista, não se interessa pelos estudos, estando preocupado com o ter e não ser, não contribui em nada para o processo ensino-aprendizagem, e a escola, quando poderia oferecer possibilidades de crescimento e desenvolvimento pessoal, afetivo, psicológico e social, torna-se, na verdade, limitadora para esse aluno.

Assim, de um lado, encontramos os professores com suas expectativas, com seus saberes e experiências, regras e exigências, ávidos por transmitirem seus conhecimentos a uma classe de 35, 40 alunos. De outro, encontramos esses 40 alunos também com suas necessidades, expectativas, mostrando autonomia de pensamento, o que os leva, muitas vezes, a contestarem as regras impostas, tornando-se menos passivos diante de seus professores. A escola transforma-se num campo de batalhas.

O efeito perverso desse tipo de relação se evidencia na tese de Soligo (1996) quando indica que:

(...) a forma como se processa a interação influi na conduta e desempenho da criança na escola; porque os fatores envolvidos no processo interativo – como expectativas, imagens, conduta verbal, etc. – combinam-se com os elementos constituintes das atitudes, que se presentificam no

interagir (p. 51).

Pesquisa realizada pelo UNICEF (A voz dos adolescentes; 2002) mostra que os adolescentes valorizam muito o estudo, e uma grande parcela considera útil o que é ensinado nas escolas, mas a forma como é ensinado ainda é um problema. Segundo eles, apesar de tantas propostas pedagógicas, a escola não promoveu uma mudança substancial em suas bases, os professores, muitos, continuam com suas aulas maçantes, desmotivantes, não conseguindo despertar o desejo de aprender. E não é isso que o aluno adolescente quer e espera.

A questão que emerge diante disso tudo é como promover uma mudança, já que a escola é uma instituição de grande importância para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos alunos?

Um caminho, de acordo com Moreira (2000) é que todos aqueles que trabalham na escola devem conhecer os alunos para poderem auxiliar no seu desenvolvimento. Conhecer o aluno não significa somente saber onde mora, quem é sua família, de que gosta ou não, seus hábitos... É necessário um conhecimento mais específico de quem é ele, e nesse caso o aluno adolescente, que está na escola todos os dias. É indispensável, então, que essa instituição corresponda às expectativas nela depositadas, tornando-se realmente um espaço de desenvolvimento humano.

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP 009/2001) apontam que:

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. (p. 36)

Em consonância com o documento, Almeida (1999) acredita que para a escola tornar-se um espaço de reflexão e vivência é necessário *conhecer*

cientificamente os adolescentes; compreendê-los em suas peculiaridades e singularidades; assumir uma postura de acolhimento; desenvolver projetos educativos para os adolescentes (p. 67) entre outras.

Se a escola tem por papel, segundo a LDB (Lei Federal nº 9.394/96), *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), não é mais possível para o professor trabalhar sem os devidos conhecimentos que garantam este papel.

Esses conhecimentos são, ou ao menos deveriam, em primeira instância, ser construídos pelo professor em sua formação inicial. Nos cursos de licenciatura temos as chamadas “disciplinas pedagógicas” que habilitam o aluno para desempenhar o papel de professor. Dentre essas disciplinas, a Psicologia da Educação dedica parte de seu tempo ao estudo da adolescência. Logo, essa disciplina tem papel fundamental na formação inicial do professor, pois ela *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* (Larocca, 1999; p. 17).

Ao estudarmos as representações sociais que os futuros professores têm da adolescência e do adolescente acreditamos que estas vão interferir na apreensão dos conteúdos durante sua formação e posteriormente em sua prática pedagógica, já que é através das representações que o homem se relaciona com o mundo.

Partindo disso, o que nos move na realização deste trabalho é entender qual é a representação social que o futuro professor tem da adolescência e do adolescente e que expectativas de prática pedagógica junto aos alunos adolescentes os licenciandos têm, considerando suas representações.

Com isso, buscamos identificar a representação social que os licenciandos têm sobre a adolescência e o adolescente bem como suas expectativas de prática pedagógica junto a essa população, relacionando as representações sociais e expectativas.

CAPÍTULO I

1.1 – Formação de Professores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394) aprovada em 20/12/1996 marca um momento de transição para a educação brasileira. A nova Lei foi responsável por renovar e ampliar as discussões sobre formação de professores, mesmo antes de sua aprovação. Um novo modelo educacional, bem como novos parâmetros para a formação de professores estavam em pauta nos debates. Pereira (1999) aponta que:

(...) a versão final dessa lei foi construída mediante a participação de diferentes sujeitos e atores sociais. Isso fez com que ela assumisse um caráter “polifônico” – segundo expressão usada por Carlos Jamil Cury – em que distintas vozes podem ser ouvidas a partir da leitura de seu texto. (...) Nela convivem termos e expressões que contêm idéias inconciliáveis (...)

Os amplos debates no Congresso Nacional, de partidos políticos, associações educacionais, empresários atrelados à orientação política educacional do governo foram responsáveis por essa polifonia, mas o que realmente “tempera” todo o texto da Lei é a política neoliberal, objetivando:

a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão – anuncia-se – terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente (Carvalho, 1998).

Carvalho (1998) completa sua idéia afirmando que a Lei foi aprovada e resta-nos identificar, compreender e avaliar a intencionalidade de suas propostas para a adoção de posturas pertinentes.

Para que isso seja possível é necessário retomarmos alguns antecedentes das discussões sobre formação de professores. Pereira (2000) traça um panorama interessante a respeito da formação de professores, principalmente a partir da década de 70, portanto, neste trabalho, falaremos baseados em seus textos, pois os mesmos constituem-se referência de destaque nos estudos sobre o tema.

Na primeira metade da década de 70, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, o processo de formação de professores é entendido a partir de uma dimensão técnica, na qual o professor é concebido como um organizador do processo ensino-aprendizagem. A grande preocupação é com a instrumentalização técnica do futuro professor.

Almeida (1999) destaca que a concepção de escola incorporada pelos órgãos públicos associava-se a *uma concepção curricular desvinculada do contexto 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* (p. 9). Tal escola respondia aos interesses da ditadura, pois se mantinha alienada de tudo o que acontecia nos contextos político, social e econômico, o que pode justificar a formação de um professor técnico.

Essa visão técnica e funcionalista de educação e conseqüentemente da formação de professores passa a ser questionada quando a educação começa a ser entendida como uma prática social conectada ao sistema político e econômico vigente. A prática do professor caminha, então, de neutra a uma prática educativa transformadora. Sob influência das pesquisas sociológicas, a escola começa a ser vista como reprodutora das relações sociais. Busca-se, desse modo, *situar a problemática educacional a partir de e em relação com os determinantes históricos e políticos que a condicionam* (Candau, 1987).

Segundo Santos (1992 apud Pereira, 2000), nos anos 80, o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares são dois pontos em evidência nos debates acerca da formação do professor.

Tais destaques servem de mote para denunciar a degeneração do sistema educacional brasileiro. O discurso governamental valorizava a educação mas, na

prática, o que se via era o aumento do número de vagas nas escolas e investimentos não proporcionais, aumento do número de professores e conseqüente criação indiscriminada de licenciaturas em faculdades isoladas e permissão do exercício de professores leigos. Essas ações mostram que o eixo central da problemática do magistério é a desvalorização e a descaracterização do trabalho docente (Pereira, 2000).

Arroyo (1985 apud Pereira, 2000) denuncia essa desvalorização e descaracterização do trabalho docente ao afirmar que o destaque dado à formação do professor como um modo de garantir a qualidade de ensino é apenas uma faceta da questão. Seu foco recai sobre a “deformação” do profissional que ocorre assim que esse se insere no mercado de trabalho devido à falta de condições materiais do trabalho docente e a condição de assalariado do professor.

Surgem nos debates sobre formação a questão da relação teoria e prática. Candau e Lelis (1983), discutindo tal relação, afirmam que uma das formas mais comuns de se abordar a questão é a separação entre teoria e prática, de forma que esses dois elementos são considerados componentes isolados e opostos, mas uma outra forma é vê-los como separados, e não como opostos, com destaque para a teoria. As autoras destacam que dessa forma a prática acaba entendida como uma aplicação da teoria. *A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria* (p. 14).

Uma posição mais atual sobre o assunto é a de Bernard Charlot. Em palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2001, o professor da Universidade de Paris VIII afirma que não existe um problema de diálogo entre teoria e prática. O que existe é um problema entre dois tipos de teoria. Uma teoria pautada nas práticas e outra pautada na área da pesquisa e das próprias idéias entre os pesquisadores.

Segundo Charlot (2005), existe um saber coletivo historicamente criado pelos professores que deve ser considerado. E acrescenta:

Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, mas o problema são as

palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas. E aí pode começar a troca entre o professor – com a sua prática – e o pesquisador. O pesquisador, no decorrer de sua vida intelectual, no ambiente das discussões com outros pesquisadores, está desenvolvendo uma teoria. O professor, através das categorias que usa para dizer a sua prática, também está desenvolvendo uma teoria implícita (Charlot, 2005; p. 95).

O ponto principal da questão é a troca entre essas duas teorias: uma teoria nascida na prática, nas situações e outra no desenvolvimento de uma ciência ou de várias ciências.

Ainda sobre a questão da cisão entre teoria e prática, Pereira (2000) aponta que Donald Schon afirma que a formação de professores sofre grande influência do modelo da racionalidade técnica que concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas, através da aplicação de teorias, métodos e técnicas.

Nesse sentido, a ciência, na figura dos pesquisadores, fornece as teorias, os métodos e as técnicas para o diagnóstico e a resolução de problemas da prática. Por outro lado, espera-se que os professores forneçam aos pesquisadores problemas para seus estudos.

A formação profissional pautada no modelo da racionalidade técnica pressupõe, assim, a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos provocando: 1) a divisão do trabalho em diferentes níveis; 2) o exercício de um trabalho individual, levando ao isolamento profissional; e 3) a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros (Almeida, 2001).

Pereira (2000) esclarece que para Schon o mais importante para a atividade profissional é a própria estruturação dos problemas, pois esses não se apresentam ao profissional já definidos, o que leva o educador à reflexão na prática profissional.

Através da prática da reflexão-em-ação, o profissional, diante de uma situação que ele não pode converter em um problema gerenciável, poderá chegar a soluções depois de construir uma nova forma de estruturar o problema (Schon apud Pereira, 2000).

Schon (1995) defende uma formação que capacite o professor a refletir criticamente sobre suas ações. Considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente. Desse modo, o professor não deve ser um especialista que aplica conhecimentos, mas um prático reflexivo, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão sobre a ação, que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor tem como objetivo superar as dificuldades vivenciadas no dia-a-dia.

Logo, para o autor, a formação do professor não se dá em momentos distintos (formação teórica e experiência prática), mas na relação da prática com a teoria. E nessa relação é que o professor vai buscar alternativas para os desafios enfrentados, testando-as, observando a reação dos alunos, procurando entender as perguntas e respostas formuladas pelos alunos, avaliando-as e avaliando suas próprias ações o que o leva, conseqüentemente, a aprender e a aperfeiçoar seus conhecimentos.

Tal reflexão sobre a prática leva o professor a desenvolver uma atividade investigativa que o caracterizará como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, e não mais como um especialista técnico, que apenas reproduz tais conhecimentos (Schon, 1995).

Pimenta (2005), traçando uma breve retrospectiva sobre a formação de professores a partir da década de 60, apresenta uma síntese das preocupações presentes nas discussões sobre o tema no final dos anos 80 e início dos 90 e que de certo modo contribuíram para uma grande aceitação das idéias de Schon que se mostravam viáveis para uma análise da situação em que a formação docente se encontrava. As preocupações apontadas pela autora dizem respeito à valorização da escola e de seus profissionais, igualdade social, organização da escola, currículo, projeto político pedagógico, condições de trabalho, salário dentre outros.

Para a autora, o conceito de professor reflexivo coloca em evidência o professor como protagonista dos processos de mudança e inovações, no entanto, tal situação pode gerar uma supervalorização do professor como indivíduo.

Libâneo (2000) também faz um alerta em relação à valorização excessiva do professor e de sua prática. Diz ele:

É preciso, todavia, certa cautela quanto à valorização do pensamento e do saber de experiência do professor, para não ocorrer uma recaída no populismo pedagógico em que se quer descobrir uma “essência” de professor, na sua cotidianidade, na sua experiência, na sua ingenuidade, insegurança, infelicidade... atendo-se exclusivamente ao mundo de sua experiência corrente, sem ajudá-lo a tomar consciência de suas práticas (muitas delas são inadequadas) e a desenvolver as competências necessárias para o desempenho profissional. Aí é que se destaca o papel da teoria, não como direção da prática, mas como apoio à reflexão sobre a prática (p. 85).

Pautada nos estudos de Zeichner, Pimenta (2005) aponta que as idéias de Schon aplicam-se a profissionais individuais, pois *o autor não se colocou por objetivo elaborar um processo de mudança institucional e social, mas somente centrar-se nas práticas individuais* (p. 23). As mudanças operadas pela reflexão não dão conta de alterar situações além das salas de aula porque os contextos social e institucional não são considerados.

A incorporação massificada de tais idéias no contexto educacional brasileiro acaba por dificultar o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. Deve-se considerar que:

(...) o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2005; p. 24).

Ainda trabalhando com Zeichner, a professora da Universidade de São Paulo indica que tal autor formula três perspectivas, que devem ser consideradas conjuntamente, a fim de superar o risco do individualismo e da supervalorização da prática. São elas: a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício

profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode ser realizada em coletivo, sendo necessário transformar a escola numa comunidade de aprendizagem para que os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Apesar das críticas tecidas ao trabalho de Schon, não se pode negar as contribuições oferecidas pela idéia do professor reflexivo. Tal idéia traz:

(...) uma indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática (Pimenta, 2005; p. 43).

Os anos 90 vêm nascer as discussões em torno da formação do professor pesquisador, um profissional que alia sua atividade profissional com a pesquisa. As discussões sobre o tema mostram que a universidade, apesar de ser considerada a instituição a quem cabe formar professores por excelência, trata as licenciaturas como cursos de menor valor. Sob essa perspectiva, a formação do professor pesquisador é comprometida, pois o que se vê é uma valorização da pesquisa acadêmica e da pós-graduação em detrimento da formação de professores. As atividades de pesquisas não fazem parte do cotidiano das licenciaturas, consideradas como de menor valor diante da formação do pesquisador (Pereira, 2000).

Libâneo (2000) acredita que a falta de interesse das universidades pela licenciatura está relacionada à desvalorização econômica e social do magistério que compromete o status social da profissão, o que, conseqüentemente, compromete o status acadêmico e transforma o ensino numa linha de pesquisa menos nobre.

O status social da profissão, segundo o autor, é afetado pela

desprofissionalização, marcada pelos baixos salários, precária formação teórico-prática, ausência de um plano de carreira, péssimas condições de trabalho. As conseqüências são o abandono da sala de aula em busca de outro trabalho, redução na procura pelas licenciaturas, escolha dos cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção, falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso. E acrescenta:

O senso de profissionalismo, obviamente, está em baixa. Profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação das aulas etc. É difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixo alta-estima que vai tomando conta de sua personalidade (p. 90).

Para minimizar alguns desses problemas, um possível caminho apontado por Libâneo (2000) é melhorar a remuneração do professor. Ele acredita que o professor sendo um profissional bem pago haverá uma procura maior por cursos de licenciatura, obrigando o oferecimento de uma melhor formação, aumentando, assim, a qualidade do exercício profissional.

Essa relação nos parece um pouco perigosa, pois não há garantias de que bons salários irão interferir na estrutura das licenciaturas tendo em vista todas as questões que estamos apresentando. Corre-se o risco de que uma demanda maior na procura por licenciaturas leve à ampliação de vagas e/ou abertura de mais cursos sem que realmente haja uma preocupação em melhorar a formação de professores.

A questão do pouco interesse das universidades pela licenciatura traz uma série de problemas para a formação de professores. Pereira (2000) aponta três que, por serem inerentes e recorrentes aos cursos de licenciatura, denomina de dilemas. Os dilemas a que se refere são a) separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; b) Bacharelado X Licenciatura; e c) desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática.

O dilema da separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas é consequência de um currículo pautado nos moldes da fórmula “3+1”, na qual as disciplinas de cunho pedagógico são justapostas às de conteúdo, sem haver articulação entre esses dois universos.

Esse modelo de formação estabelece íntima relação com o modelo da racionalidade técnica (já definida anteriormente) e prega que para formar o professor é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão formar as bases para sua ação.

No sentido de exemplificar tal modelo de formação, Pereira (1999) cita Jacques Busquet e sua analogia com o “curso de preparação de nadadores”, que reproduzimos aqui.

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Tal analogia deixa claro que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica são inadequados pois há uma forte separação entre teoria e prática, na qual a formação teórica é priorizada em detrimento da formação prática.

Essa dicotomia também pode ser visualizada nas universidades quando as disciplinas de conteúdo são de responsabilidade dos institutos e as disciplinas pedagógicas ficam a encargo da Faculdade de Educação sem assumirem em conjunto a responsabilidade na estrutura curricular das licenciaturas.

No que se refere aos cursos superiores que formam

professores - as licenciaturas - observa-se que se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico, e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no currículo geral do curso. (...) As pesquisas mostram que nesses cursos não se discute, coletivamente, entre todos os responsáveis o “profissional” que se pretende formar. Os colegiados de curso, quando existentes, não se mostram capazes de equacionar questões sobre a formação teórica e pedagógica nas licenciaturas, imperando a rotina e a repetição mecânica das estruturas tradicionais de formação e das disciplinas (Gatti, 1999).

O segundo dilema apontado por Pereira (2000) – Bacharelado X Licenciatura – coloca em pauta a questão do ensino e da pesquisa. Já se disse que a pesquisa é bastante valorizada pelas universidades. Logo não se estranha a valorização que é dada ao Bacharelado, pois é o curso que formará o pesquisador. Tal valorização leva ao descaso para com a Licenciatura, que é vista como um curso de menor valor, um curso que forma aqueles que não têm bases sólidas para que se tornem pesquisadores. Nesse sentido, os professores universitários têm uma preferência pela pós-graduação e depois pelo bacharelado.

Deve-se ter em conta que a qualidade na formação do professor deve vincular os aspectos ensino e pesquisa. Essa preocupação surgiu nos debates acerca da formação de professores já nos anos 90 mas, apesar dos anos de discussões, a visão de uma Licenciatura que pode formar um professor e também um pesquisador ainda está um tanto distante das realidades de formação docente.

O terceiro e último dilema apontado por Pereira (2000) trata da desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática. A pouca integração entre as universidades e as redes de ensino fundamental e médio (em especial a rede pública estadual), provável fruto da desarticulação entre teoria e prática, contribui para afastar os licenciandos da realidade escolar que terão de enfrentar quando inseridos no mercado de trabalho.

Provavelmente, o único momento em que os licenciandos entrarão em contato com a realidade é no final do curso, época em que se requer o cumprimento do estágio e, por isso mesmo, é encarado apenas como exigência

acadêmica para obtenção do certificado de conclusão do curso.

O distanciamento da realidade no momento da formação inicial pode acarretar na dificuldade do futuro professor articular teoria e prática gerando comentários do tipo “na prática a teoria é outra” (Pimenta, 1995).

Mas como superar tais dilemas/problemas?

Libâneo (2000) afirma que as investigações recentes sobre formação de professores destacam o fato de o professor desempenhar uma atividade teórico-prática, pois combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Nesse sentido, o autor defende a idéia de que é preciso integrar, desde o início do curso, os conteúdos das disciplinas às situações da prática que ofereçam problemas para que os futuros professores possam experimentar soluções. Oportunizando a experimentação prática ao longo da licenciatura, o curso possibilita ao futuro professor conhecer mais cedo os sujeitos e situações com que irão trabalhar.

Brzezinski (1996) propõe uma formação que prepare os professores com conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica, tecnológica e política, para que não se apresentem como pessoas de senso comum. A pesquisadora defende uma formação pautada em critérios da qualidade social da educação, contrapondo-se à qualidade total divulgada pelas políticas neoliberais, no sentido de possibilitar ao professor alcançar maior autonomia em seu trabalho, visando à formação de cidadãos atuantes na sociedade.

A idéia de que a formação do futuro professor deve valorizar a reflexão é apresentada por Darsie e Carvalho (1996). Tendo como referencial os estudos de Schon, Nóvoa, Garcia, Perez Gómez, Zeichner dentre outros, as autoras colocam como essencial a reflexão do aluno-professor sobre sua própria aprendizagem do que e como ensinar e a reflexão sobre sua história de vida escolar no intuito de formar um profissional que pense e conduza seu papel com autonomia.

Pereira (1999), após criticar a formação do professor no modelo da racionalidade técnica, apresenta como alternativa de mudança o modelo da racionalidade prática, no qual o professor é considerado profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica. Nesse modelo a

prática é entendida como fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores, não sendo apenas uma aplicação do conhecimento científico e pedagógico, mas um espaço de criação e reflexão no qual novos conhecimentos são gerados e modificados.

Em consonância com Libâneo (2002, 2005), Gatti (1999) e Pimenta (1996), Pereira (1999) defende que a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos dos cursos de formação de professores, pois desse contato com a prática emergirão problemas que podem e devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas.

Em documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no ano de 2004, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) alertam para a necessidade de articulação de todos os componentes curriculares no Projeto Pedagógico das instituições e cursos no sentido de superar as práticas curriculares que trazem em sua essência a dicotomia entre teoria e prática, pensar e fazer, trabalho e estudo, pesquisa e ensino.

Acrescenta que para viabilizar tal propósito é indispensável o contato permanente dos estudantes com a escola e o campo de trabalho desde o início do curso, intensificando os vínculos entre a instituição formadora e os sistemas de ensino de modo a garantir uma formação que responda aos desafios e contradições da realidade educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), como dissemos no início desse capítulo, trouxe renovação aos debates sobre a formação de professores por trazer diversas normas orientadoras quanto às finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o local da formação docente; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente.

De acordo com a LDB, a educação escolar compõe-se de dois níveis: a

educação básica – compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio – e a educação superior.

Carvalho (1998) apresenta um quadro que retrata os níveis e modalidades da educação brasileira, de acordo com os artigos 21, 37, 39, 44, 58 e 78 da Lei nº 9394/96. A partir de seu trabalho apresentamos o seguinte:

Níveis e Modalidades da Educação Escolar Brasileira

Educação Básica		
Educação Infantil	Creches	0 a 3 anos
	Pré-Escolas	4 a 5 anos
Ensino Fundamental	Mínimo de 9 anos	
Ensino Médio	Mínimo de 3 anos	
Educação Superior		
Graduação	Concluintes do Ensino Médio ou Equivalente	
Extensão	Requisitos fixados pelas instituições de ensino	
Cursos seqüenciais	Por campo do Saber	
Pós Graduação	Programas	Mestrado Doutorado
	Cursos	Especialização Aperfeiçoamento Outros
Outras Modalidades de Educação Escolar		
Educação Especial	Para alunos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.	
Educação Profissional	Em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada.	
Curso Normal	Formação de professores em nível médio para atuar na Educação Infantil e nos primeiros 4 anos do Ensino Fundamental	
Educação de Jovens e Adultos	Ensino Fundamental	Mínimo de 2 anos
	Ensino Médio	Mínimo de 1 ano e meio
Educação Escolar para os Povos Indígenas: bilíngüe e intercultural		

Voltando nossa atenção para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, modalidade em que o futuro professor irá atuar, vemos que o Fundamental compreende 8 anos de escolaridade, que no Estado de São Paulo foi articulado em dois ciclos: o ciclo I, referente aos 4 primeiros anos do Ensino Fundamental (antigo ensino primário) e o ciclo II, os 4 últimos (o ginásial).

A organização do Ensino Fundamental em 8 anos, subdividido em dois

ciclos parece refletir uma tentativa de superar a separação entre os 4 primeiros anos dos 4 últimos. No entanto, as dificuldades são grandes para tal intento, pois essa organização representa os mesmos níveis de ensino encontrados na década de 60, e que ainda exerce grande influência nos professores e cria uma fragmentação nas práticas escolares (Carvalho, 1998; Pereira, 1999).

Essa situação é refletida na formação de professores, formação essa diferenciada para cada ciclo em que o futuro profissional pretende atuar.

Apesar de a LDB inaugurar, com seu artigo 87, a “Década da Educação” (que iniciou um ano após sua promulgação, terminando, portanto, em 2006) afirmando que só serão admitidos professores formados em nível superior, esperando assim uma formação mais consistente desses profissionais. A mesma lei permite, para o ensino infantil e para as 4 “primeiras séries” do ensino fundamental, o professor formado em nível médio, na modalidade Normal, o que mantém a fragmentação que se tenta superar.

A formação do professor é tratada no artigo 62. A LDB estabelece que, para atuar na educação básica, a formação deve se dar em nível superior. Duas instituições estão autorizadas a formar os professores: as universidades e os institutos superiores de educação (ISEs).

O parecer CP nº 115/99, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, define os ISEs como:

(...) centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica.

Desse modo, os ISEs, ligados ou não às universidades, passam a ser o principal local de formação de professores. Pereira (1999) alerta que a expansão do ensino superior, principalmente de instituições privadas, acaba oferecendo cursos de qualidade bastante questionável, pois, com algumas exceções, se limitam a reproduzir, de maneira empobrecida e piorada, os modelos de formação de professores das universidades.

Carvalho (1998), concordando com esse autor, acrescenta que:

Para boa parte das Universidades e Instituições de Ensino Superior, privadas, não haverá muito problema a ser resolvido, se o critério for, como costuma ser, o da lógica do capital e do lucro. Já nas Universidades e Instituições públicas, e nas particulares voltadas para as reais finalidades da educação e do ensino, muitos serão os problemas por resolver, gerados por conflitos entre estruturas existentes e as que se pretende inovar.

Freitas (1999) também denuncia a formação oferecida pelos ISEs apontando-os como instituições de caráter pós-médio, e não superior, pois as condições de formação não são adequadas.

No caminho das reformas na educação nacional iniciado com a LDB em 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002) são definidas.

Autores que analisaram o documento (Freitas, 2002; Scheibe, 2003) apontam que ele reflete mais um passo governamental no processo de adequar as universidades às exigências de organismos internacionais (com destaque para o Banco Mundial e o FMI,) na intenção de submeter a formação de professores ao atendimento das demandas do mercado globalizado.

Nesse sentido, a concepção de formação de professores que propaga é aquela baseada no desenvolvimento de competências. Scheibe (2003), citando Frigotto (2001), afirma que:

(...) a noção das competências reduz a formação a um “receituário genérico e abstrato. Treinar professores para esse receituário é mais barato e rápido do que lhes oferecer condições para fazerem cursos onde articula ensino com a análise da realidade” (p. 4).

Como pontos polêmicos do documento, destacam-se:

- ✓ Concepção nuclear de formação de professores pautada nas competências no lugar dos saberes docentes;

- ✓ Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica como orientadores dessas Diretrizes, estabelecendo uma relação simétrica entre os conteúdos dos alunos da Educação Básica e os conteúdos dos futuros professores. Tal orientação rejeita a produção teórica da área e fere “o princípio da multiplicidade de experiências curriculares que possam se diferenciar/contrapor/opor às concepções e propostas da reforma educativa em curso em nosso País” (Freitas, 2002);
- ✓ O comprometimento da integração entre o bacharelado e a licenciatura, visto que o modelo institucional que passa a ser valorizado é o dos Institutos Superiores de Educação.

A saída apontada para tal situação é fazer das Faculdades de Educação os verdadeiros espaços de formação de professores de forma articulada com outras faculdades ou unidades universitárias.

Para finalizarmos, parece interessante apresentar alguns desafios que estão colocados aos cursos de licenciatura, apresentados por Almeida (1999). São eles:

- ✓ *Integração do conteúdo específico com o pedagógico, para possibilitar a ocorrência de uma formação multidisciplinar do professor, já que ele 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-fazeres docentes a partir das necessidades e dos desafios que o ensino como prática social lhes apresenta, no cotidiano;*
- ✓ *Favorecer a prática pedagógica durante o curso de graduação,*

centrada na pesquisa como instrumento rotineiro do processo de aprendizagem;

- ✓ *Favorecer a compreensão da necessidade do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico nas escolas de ensino fundamental e médio (p. 20).*

Vemos que a ampla produção normativa (as inúmeras leis, decretos, resoluções, pareceres) que regula a formação e a profissão docente ainda não foi capaz de transformar a realidade dos professores.

A formação de professores é uma tarefa complexa e, como tal, precisa mais do que algumas medidas apresentadas como fórmulas eficientes para que ela aconteça de forma adequada. Deve-se considerar também a pouca valorização do professor, os salários indignos, as péssimas condições de trabalho, a ausência de um plano de carreira... Essas questões têm influência direta na formação do professor, por conseguinte, os cursos de licenciatura terão muitos de seus dilemas resolvidos quando ocorrer uma mudança radical na realidade social de atuação do professor.

Nesse panorama, a Psicologia da Educação, em conjunto com outras disciplinas da Licenciatura, pode trazer contribuições fundamentais para a formação de professores, lançando um olhar reflexivo para as questões que permeiam o espaço escolar e todos que nele convivem e propondo ações que contribuam para as práticas educativas.

CAPÍTULO II

2.1 – A Psicologia da Educação

Os cursos de formação de professores, seja em nível médio no curso Normal, quase extinto, seja em nível superior, nas licenciaturas, apresentam, em sua grade curricular, a disciplina Psicologia da Educação.

Aos olhos dos incautos, a relação entre Psicologia e Educação pode parecer tranqüila e indispensável, mas, a realidade daqueles que vivenciam com seriedade tal relação, seja na figura do futuro professor, do professor da disciplina ou na figura de pesquisadores, apresenta um quadro diferente.

Guerra (2000; 2003) afirma que a Psicologia sempre esteve relacionada à Educação, em particular com a atuação docente, pois os conhecimentos produzidos pela Psicologia oferecem, também, subsídios para as práticas educativas.

Essa também é a posição de outros autores (Almeida, Azzi, Mercuri, Pereira, 2003; Chacur, 2001) que entendem que a Psicologia, ao tratar de questões como aprendizagem e desenvolvimento humano, constitui-se numa fonte relevante de conhecimento para todos que atuam na educação.

No entanto, tal relação nunca foi tranqüila, como bem relata 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).

Libâneo (1986) explica que a Psicologia é requerida pela educação para fornecer apoio no entendimento das relações entre o individual e o social e, a partir disso, compreender o pedagógico.

Mas, destaca o autor, a psicologia que se desenvolve a partir da segunda

metade do século XIX, influenciada pelo capitalismo, reforça a idéia de uma natureza humana individual, desconsiderando as circunstâncias sociais que interferem na constituição do indivíduo.

Essa mesma situação é denunciada por Bock (2000) quando indica que:

O Homem tem sido pensado, na ciência do século XX, a partir da idéia de natureza humana, concebida como uma essência universal e eterna que caracteriza o homem desde sua origem. Os homens seriam dotados dessa essência, que os faz homens, e o seu desenvolvimento, ou melhor, a atualização dessa essência se daria conforme o homem vai sendo cultivado em nosso meio social. A idéia é de que haveria em nós uma “semente de homem” que vai “desabrochando”, conforme vamos sendo estimulados “adequadamente” pelo meio cultural e social (p. 14).

Assim, a idéia de uma essência/natureza humana carrega no seu bojo a crença de que cada sujeito possui características universais e inatas e, portanto, são apenas estimuladas pelo meio social.

Nesse sentido, os padrões de comportamento valorizados ideologicamente pela classe dominante, e, nesse sentido, tidas como universais, são os que devem ser ensinados e desenvolvidos.

Essa concepção é incorporada pelo movimento da Escola Nova (iniciado na década de 30), que via na Psicologia uma ciência fundamental para a educação, pois entendia que os homens possuíam potencialidades e aptidões diferentes entre si, sendo necessário favorecer o seu desenvolvimento. A Psicologia torna-se, assim, a base que sustenta propostas geradas no meio educacional e tem como função classificar os indivíduos fazendo uso de testes de inteligência, aptidão, personalidade a fim de promover seu ajustamento e adaptação às relações sociais (Chakur, 2001; Larocca, 1999; Libâneo, 1986).

Chakur (2001) explica que na década de 40 vê-se a criação de cursos de formação pedagógica nas faculdades de filosofia, ciências e letras com a inclusão da Psicologia da Educação como matéria obrigatória. A partir da década seguinte até os anos 70, há a implementação de reformas educacionais e a criação das faculdades de educação, com a implementação da fórmula 3 + 1 nas Licenciaturas

e o estabelecimento das disciplinas pedagógicas em seus currículos.

A ênfase dada à Psicologia nos cursos de formação de professores, ganhando o status de um dos mais importantes fundamentos da educação, acaba levando a extremismos que hoje são criticados como psicologismo em Educação (Guerra, 2000; Batista e Azzi, 2000; Fini, 1989).

Tal situação constitui a primeira grande influência de teorias da Psicologia na Educação, aqui marcado pela influência da Psicologia sobre os métodos de ensino, a atividade e o interesse do aluno (Chakur, 2001).

A segunda grande influência teórica caracteriza-se pela ênfase no processo ensino-aprendizagem e na tecnologia educacional. O behaviorismo predomina nos cursos para formação de professores (Almeida, 1999), com uma proposta de ensino objetivo, operacionalizado e comandado pelos preceitos da racionalidade, eficiência e produtividade (Chakur, 2001).

Sobre essa situação, Almeida (1999) aponta que:

(...) o período compreendido entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da Pedagogia Nova e pela articulação da tendência tecnicista, sob 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" (p. 27).

O predomínio do Cognitivismo representa a terceira influência na Educação. Este predomínio é marcado pelo aumento de interesse para os processos internos do sujeito, descartando-se, assim, o behaviorismo. Os estudos de Piaget lançam uma nova energia sobre a Psicologia do Desenvolvimento e as aquisições cognitivas decorridas da adaptação do sujeito ao meio (Almeida, 1999).

O Construtivismo piagetiano é a "onda do momento". No entanto, a adoção do Construtivismo na educação brasileira representou, de certa maneira, uma retomada dos princípios escolanovistas por ter sido usado com uma função normativa e prescritiva das ações escolares (Chakur, 2001; Almeida, 1999).

Almeida (1999) reconhece que atualmente ocorre uma quarta influência,

com grande repercussão na educação, representada basicamente pela adoção de autores sócio-interacionistas como Vygotsky, Lúria, Leontiev e Wallon. Nesse sentido, valoriza-se o social e o cultural, pois se entende que a aprendizagem se dá na relação do indivíduo com o outro.

Apesar de tais influências, a Psicologia foi e é bastante criticada pelo que foi denominado de psicologização da educação perdendo, então, seu espaço na formação de professores. Porém, Larocca (1999) afirma que essas críticas *não podem, de modo algum, subtrair a importância do conhecimento psicológico para a Educação* (p.15).

A autora aponta que reconhecer a importância da Psicologia para a Educação não significa que a primeira deva ser tomada como único caminho para se compreender a segunda, mesmo porque a Educação é um fenômeno complexo e é impossível compreendê-la sob o olhar de apenas uma ciência. É preciso considerar que além da Psicologia, ciências como a Filosofia, Sociologia, Economia, História, entre outras também têm muito com o que contribuir para a Educação.

Em outro estudo a pesquisadora afirma que:

(...) a Psicologia é um componente formativo necessário mas não de todo suficiente. Seu papel estará relacionado a fornecer ao professor recursos para analisar e interferir no fenômeno educativo, sem que isso signifique a redução do fenômeno educativo à sua dimensão psicológica. (...) os saberes psicológicos colocar-se-ão à disposição da Educação, fornecendo instrumentos reflexivos para interpretar, compreender e apoiar a ação e não para gerar modelos fechados, incomunicáveis, que tendem a tomar o campo das ações humanas como meras transposições ou colagens daquilo que postulam. Por isso, a posição de comunicação e partilha entre áreas do conhecimento é fundamental (Larocca, 2000; p. 121 – 122).

Segundo Coll (1996), o desenvolvimento da Psicologia da Educação é marcado por duas perspectivas principais. Uma entende essa Psicologia apenas como um campo do conhecimento que pode ser aplicado à educação. A outra considera a Psicologia da Educação uma ciência que pode contribuir com a

educação, pois é constituída de conhecimentos que levam em conta o caráter psicológico e características do processo educativo.

Guerra (2000) salienta que, diante dessa segunda perspectiva, a Psicologia da Educação gera conhecimentos em três direções, a saber: apresenta explicações; cria estratégias de planejamento; e oferece técnicas e instrumentos para intervenção da prática educativa.

2.2 – A Psicologia da Educação e a Licenciatura

Sendo a Psicologia da Educação uma disciplina presente no currículo dos cursos de formação de professores, o que nos inquieta é compreender como ela tem sido abordada nas licenciaturas e que contribuições ela oferece para a formação dos professores e para sua prática pedagógica.

Chakur (2001) entende que a prática do professor é complexa, multiforme e multideterminada, estando sujeita a conflitos internos e externos, configurando um ofício, regulado por uma instituição, que possui uma certa autonomia configurada social e historicamente. Além disso, a prática do professor possibilita visualizar traços e atitudes que integram a profissionalidade docente. Assim, o professor precisa desenvolver habilidades técnico-pedagógicas e psicopedagógicas, responsabilidade social, comprometimento político, engajamento na rotina institucional e investir na própria formação.

A formação inicial do professor, mesmo que supere suas deficiências, não é suficiente para dar conta de todos os aspectos e exigências da profissão, no entanto é dela que deve sair um profissional capaz de continuar seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido uma contribuição fundamental para a profissionalidade docente é oferecida pela Psicologia da Educação.

Logo,

(...) é com a finalidade de enriquecer e aperfeiçoar a função pedagógica de sua prática que o professor vai buscar os fundamentos que a Psicologia dispõe, especialmente os oferecidos pela Psicologia da Educação. É quase evidente

que o fato de lidar cotidianamente com a população infantil ou jovem, em fase escolar, e sendo esta a essência da profissão docente, traz a necessidade de, no mínimo, dominar certos conhecimentos psicológicos sobre essa população (Chakur, 2001; p. 15).

Discutindo a Psicologia da Educação nas Licenciaturas, Guerra (2003) explica que nessa disciplina predomina a veiculação de conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Além da Psicologia da Educação, os conhecimentos psicológicos podem ser apresentados de forma fracionada nas disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Ressalta que a Psicologia é constituída por uma diversidade teórica o que leva as disciplinas ora abordar diferentes perspectivas na análise dos fenômenos educativos, ora focalizar uma única abordagem, o que gera críticas por parte de pesquisadores da educação.

Com o objetivo de investigar a contribuição da Psicologia da Educação nas Licenciaturas, Larocca (2000) desenvolveu estudo que apontou quatro problemas no ensino da disciplina.

O primeiro problema apontado pela pesquisadora diz respeito à desarticulação entre teoria e prática. Os participantes da pesquisa (professores licenciados, licenciandos, professores de Prática de Ensino e Coordenador de curso de Licenciatura) classificaram a Psicologia da Educação como teórica, superficial, deficiente, desarticulada, estando, portanto distante da realidade enfrentada pelos professores em suas práticas cotidianas.

O segundo problema destacado é a carga horária insuficiente. A autora denuncia que as Licenciaturas têm sua estrutura baseada no Bacharelado, o que desprivilegia a contribuição das disciplinas pedagógicas e explica a pequena carga horária da disciplina em questão.

O terceiro problema discutido relaciona-se ao ensino da Psicologia da Educação. Os resultados apontaram um ensino considerado *generalista, superficial, mecanizado, e portanto destituído de reflexividade, que propicia uma visão pronta e acabada do saber* (p. 133).

O quarto e último problema destacado pela pesquisadora foi a ausência de

vínculo entre a Psicologia da Educação e a área específica do curso em que ela é oferecida. Essa situação contribui para que aqueles que cursaram/cursam tal disciplina tenham uma visão negativa dela e não compreendam seu papel no currículo do curso.

Alguns desses pontos destacados por Larocca, também são discutidos por outros autores. Como Libâneo (1986) que acredita que o grande problema no ensino da Psicologia da Educação é a distância entre os conteúdos apresentados e a realidade prática do professor.

Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky (2002) consideram que a Psicologia ensinada nas Licenciaturas é abstrata e modeladora, não estabelecendo uma relação entre os modelos explicativos e o concreto experienciado pelo professor.

Bzuneck (1999) faz uma crítica à Psicologia da Educação como fundamento da Educação. A Psicologia como fundamento é considerada *como um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos pelos futuros professores, a título de base para sua atuação profissional* (p. 42). Assim entendida, a Psicologia se torna apenas uma ferramenta para avaliar, refletir e dirigir a prática do professor.

O autor destaca que acreditar a Educação como um campo onde a Psicologia é praticada deixa-se de levar em conta duas características da disciplina: uma é que a Psicologia da Educação desenvolveu uma *compreensão aprofundada da natureza da tarefa educacional* (p. 44) reconhecendo ser uma tarefa com *uma grande variedade e complexidade de componentes com diversos fatores em interação* (p. 44). A outra é que os psicólogos da educação desenvolveram/desenvolvem diferentes formas de contribuir com os professores.

Almeida (1996), em pesquisa que abordou a Psicologia da Educação na Licenciatura em Ciências Biológicas, aponta, em consonância com os estudos anteriores, que a Psicologia ensinada nas Licenciaturas oferece um conteúdo superficial, abstrato e distante da realidade, o que não contribui para a prática pedagógica do professor.

A Psicologia tem muito a contribuir com a Educação, mas para que essa contribuição se efetive é necessário superar as dificuldades que também são

encontradas na formação docente e que acaba reproduzindo: valorização de conteúdos específicos, desarticulação entre teoria e prática e distanciamento da realidade escolar (Guerra, 2003).

Almeida, Azzi, Mercuri e Pereira (2003) dizem que parece ser consensual entre aqueles que pesquisam a Psicologia da Educação que ela:

(...) deve buscar a compreensão do que ocorre nas escolas de ensino fundamental e médio, problematizando sobre quem é o aluno e o que ocorre no cotidiano das escolas. As situações vivenciadas na prática pedagógica precisam ser pensadas e analisadas já na formação inicial, com o objetivo de estabelecer projetos de intervenção nesse tipo de realidade (p. 5).

Para que isso realmente ocorra nos cursos de formação de professores é preciso considerar a Educação e a Psicologia dentro das condições sociais e históricas em que elas acontecem. Isso leva a questionar que tipo de professor se quer formar, para quê se quer formar, a favor de quem e contra quem se forma. Se estabelecidas as finalidades educativas, encontrar-se-ão as contribuições da Psicologia. A Educação, entendida como uma prática social, revela a realidade e os fins a serem atingidos através da ação. A Psicologia, ao oferecer seus referenciais, possibilita a reflexão para compreender e intervir na realidade (Larocca, 2002).

Pereira (2001) atenta para as crenças, valores e concepções da vida cotidiana que os licenciandos trazem para os bancos das Universidades e devem ser levadas em conta pelos professores que lecionam a disciplina Psicologia da Educação. Não se afastando da realidade, as discussões sobre o contexto escolar estão garantidas, o que pode contribuir para a articulação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica.

Fini (1989) entende que o papel da Psicologia da Educação seja o de:

(...) auxiliar o educador na realização das tarefas do magistério. É essencial para o educador a reflexão sobre o ser-do-homem uma vez que é dele que a Educação se ocupa. A compreensão do fenômeno Educação, enquanto realidade

humana, no seu fazer autêntico, implica num cuidado que uma pessoa dispensa ao vir-a-ser da outra e exige uma compreensão da natureza do ser-no-mundo-com-os-outros (p. 109).

A autora destaca a necessidade de a Psicologia da Educação tratar das *perplexidades dos alunos e problemas verdadeiros* (p. 115) não se restringindo a uma gama de informações trabalhadas como conhecimento pronto e acabado.

A partir desse contexto em que apresentamos diversos olhares sobre a Psicologia da Educação e seu papel nos cursos de formação de professores, considerando a especificidade do presente trabalho, centraremos nossos esforços em compreender as teorias sobre a adolescência mais comumente encontradas nos livros sobre Psicologia da Educação.

CAPÍTULO III

3.1 – A Psicologia e a Adolescência

O século findo há poucos anos foi denominado por muitos de o “século da adolescência” (Caligaris, 2002). Tal denominação faz sentido. Uma rápida e simples pesquisa na Internet sobre o tema – adolescência – oferece como resultado mais de 1.000.000 (um milhão) de páginas que de um modo ou de outro falam de, sobre ou para adolescentes. Estudos acadêmicos também preenchem algumas prateleiras de bibliotecas em todo o país. A indústria da moda, de alimentos, cultural dentre outras desenvolvem campanhas publicitárias para “abocanhar” essa fatia da população que, segundo pesquisa realizada pela Unicef (2002), no Brasil, são mais de 20 milhões de jovens¹ entre 12 e 17 anos.

É comum também encontrarmos publicações dos mais variados tipos que tratam da temática e que procuram dar orientações para aqueles que convivem diariamente com adolescentes. Tais publicações se justificam no discurso dos adultos que demonstram as dificuldades que encontram na relação com os jovens. Essas dificuldades de relação apontadas por muitos acabam transparecendo nos mais variados meios e acabam corroborando o discurso adulto.

Dirigindo nossa atenção para a escola dos ensinos fundamental e médio, vemos diariamente professores tecendo comentários sobre seus alunos que vão desde comportamento em sala de aula (por comportamento entenda-se “mau comportamento”), passando pelo péssimo desempenho nas avaliações chegando até a “desestruturação familiar”, que é usada para justificar aquele comportamento e o referido desempenho. A questão da adolescência também surge como

¹ Groppo (2000) afirma que a psicologia, a psicanálise e a pedagogia utilizam o termo adolescência, já a sociologia trabalha com o termo juventude. O autor indica também que esses termos podem aparecer denominado fases sucessivas do desenvolvimento humano, sendo a adolescência mais próxima da infância e a juventude mais próxima da maturidade. Aqui, usaremos os termos adolescência/juventude, adolescente/jovem como sinônimos para fins de estilística.

justificativa para muitos dos “problemas” enfrentados pelos professores com seus alunos.

A Psicologia é uma das ciências que trata da temática, sendo possível encontrar diferentes visões sobre o assunto, dependendo da corrente psicológica que se adota como referencial. Vamos a elas.

3.2 – A Adolescência na Psicologia – Algumas Visões

Na Psicologia, a adolescência é inaugurada como mais um estágio no desenvolvimento humano com Stanley Hall que, em 1904, publica *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. É a obra que funda os estudos sobre a adolescência. Hall preocupava-se com a precocidade dos jovens e lutou para prolongar os prazeres da infância. Via a adolescência como uma época perigosa e trabalhosa, mas essas dificuldades eram naturais/próprias de uma fase da vida.

A teoria do desenvolvimento do adolescente apresentada por Hall fundamenta-se na Teoria da Recapitulação. Para ele os estágios da história evolutiva da humanidade determinariam o desenvolvimento do indivíduo. Assim, as características de uma idade teriam correspondência com um estágio do desenvolvimento da raça humana. A adolescência, dentro dessa concepção, é o momento de transição na história do homem, logo, momento de crise. Desse modo, o desenvolvimento é biologicamente determinado e as características da adolescência, com ênfase na crise, são inevitáveis e universais (Gallatin, 1978).

Apesar de sua importância, o trabalho de Hall logo caiu em descrédito pois sua Teoria da Recapitulação sofreu fortes críticas no meio acadêmico por desconsiderar as influências sociais no desenvolvimento. Sua obra também foi acusada de apresentar dados desorganizados, falta de estrutura e muitas citações.

Algumas décadas depois, no final dos anos 40, Anna Freud, assim como Hall, apresenta a adolescência como uma idade de tormenta, contradições e extremos. Nos trabalhos dessa autora psicanalista é possível encontrar idéias que,

de certo modo, retomam a Teoria da Recapitulação discutida por Hall. Para a psicanálise, os conflitos sexuais vividos na infância são retomados durante a adolescência quando o id, o ego e o superego passam por uma readaptação. Assim, o que se recapitula é parte da própria história do indivíduo.

Em seu trabalho, Anna Freud valoriza muito a puberdade, assinalando-a como um fator determinante na formação do caráter. Para a autora o processo fisiológico da maturação sexual tem influência direta na esfera psicológica. O equilíbrio conseguido entre o id e o ego é perturbado durante a maturação sexual, o que gera uma série de conflitos internos. Logo, restabelecer o equilíbrio interno passa a ser um dos aspectos da puberdade.

Segundo a psicanálise, na adolescência, o id, que até então estava “adormecido”, adquire poder para realizar seus impulsos. Os adolescentes podem resolver os conflitos daí advindos fazendo uso de mecanismos de defesa, dos quais se destacam três: Ascetismo (renúncia à satisfação de qualquer impulso), intelectualização (desenvolvimento da capacidade de raciocínio) e o amor adolescente (forma de identificação com outras pessoas para controlar o Complexo de Édipo revisitado) (Salles, 1998).

Outro trabalho que podemos destacar é o de Erik Erikson. Influenciado pela Antropologia Cultural, o psicanalista tem como conceito fundamental de sua teoria do desenvolvimento a aquisição da identidade do ego.

O psicanalista descreveu o desenvolvimento humano do nascimento à morte, dividindo a vida do homem em oito estágios evolutivos nos quais surge um conflito que deve ser resolvido (Muuss, 1974).

Na adolescência o conflito a ser resolvido está entre a identidade versus a difusão de papéis, o que constitui para Erikson o período mais crucial na aquisição da identidade, que traz segurança e uniformidade interior. A busca por uma identidade acaba por determinar padrões de comportamento do adolescente, que têm como exemplo maior a formação de grupos, os quais permitem definir uma identidade por meio da inclusão em um grupo percebido como tendo determinadas características compartilhadas por todos os integrantes. A busca por determinados tipos de roupas, sinais, gestos, frases, hábitos também deixam transparecer a

necessidade de definição de uma identidade.

Erikson (1987) nos fala sobre a formação da identidade:

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele (p. 21).

Vemos, então, que a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Esse autor enfatiza, ainda, que a identidade não deve ser vista como algo estático e imutável, como se fosse uma armadura para a personalidade, mas como algo em constante desenvolvimento.

Ainda numa abordagem psicanalítica encontramos Arminda Aberastury e Maurício Knobel. Esses autores encaram a adolescência como síndrome, pois segundo eles, as transformações nessa etapa da vida são tão grandes que o comportamento adolescente pode se confundir com patologias (Levisky, 2001).

O adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas. O que configura uma entidade semipatológica, que denominei “síndrome normal da adolescência”, que é perturbada e perturbadora para o mundo adulto, mas necessária, absolutamente necessária, para o adolescente, que neste processo vai estabelecer a sua identidade, sendo este um objetivo fundamental deste momento da vida (Aberastury e Knobel, 1981; p. 9).

Podemos perceber aqui certa concordância com Erikson no que se refere à aquisição de uma identidade adulta que é marcada por sofrimento, contradição e confusão.

A adolescência considerada como um período de desequilíbrio e

instabilidade confere ao sujeito que a vive a missão de realizar quatro lutos, dos quais os três primeiros são considerados fundamentais por Aberastury e Knobel (1981): 1) o luto pela perda do corpo infantil, considerado como base biológica da adolescência, pois se impõe ao sujeito que as sente como algo externo, sendo impotente diante do que ocorre em seu organismo; 2) luto pelo papel e identidade infantis, que leva o indivíduo a renunciar suas dependências e aceitar responsabilidades; 3) luto pelos pais da infância, que o adolescente tenta reter, pois servem de refúgio e proteção diante do momento desconhecido que vive; e 4) luto pela perda da bissexualidade infantil. Todo ser humano possui potenciais sexuais masculinos e femininos que entram em conflito durante o processo de definição da identidade sexual.

Complementar aos lutos, a síndrome da adolescência normal se caracteriza por: 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas que podem ir desde o ateísmo até o misticismo; 5) desorientação temporal quando o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, do autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória, com tendências anti ou associas de diversas intensidades; 8) contradições excessivas em todas as manifestações da conduta; 9) separação progressiva dos pais; 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo (Levisky, 2001).

Vale ressaltar que as influências do meio social não são totalmente ignoradas, mas a ênfase recai sobre o biológico.

Acreditamos que as modificações do meio vão determinar a expressão da normal anormalidade do adolescente, mas de nenhuma maneira podemos condicionar toda a realidade biopsicológica deste processo evolutivo às circunstâncias exteriores (Aberastury e Knobel, 1981; p. 10).

Numa outra abordagem, encontramos a Teoria Psicogenética de Piaget. Preocupado com questões sobre a aquisição do conhecimento, desenvolveu uma teoria sobre os processos cognitivos do homem.

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo

predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo). Resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive. Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, através de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou cultural (Mussen, 1995).

O desenvolvimento do homem é descrito por Piaget como:

(...) formas de equilíbrio, dentro de um processo denominado de equilíbrio. O desenvolvimento é um constante equilibrar-se em estruturas mais amplas e abarcadoras, e ao mesmo tempo mais refinadas e estáveis. Não é apenas uma equilíbrio, mas uma equilíbrio majorante, pois a cada novo equilíbrio algo é acrescentado ao estado de equilíbrio anterior. Assim, o problema central do desenvolvimento pode ser considerado, na perspectiva piagetiana, como o analisar as condições de cada etapa de equilíbrio, ou seja, as causas para considerar tal etapa melhor ou pior equilibrada, e assim diferenciar as grandes alterações nas condutas da criança, constituindo os períodos do desenvolvimento (Sisto, 2003; p. 70).

Nesse sentido, Piaget descreveu quatro estágios de desenvolvimento, a saber:

1. Sensório-motor: corresponde aos dois primeiros anos da vida e caracteriza-se por uma forma de inteligência empírica, exploratória, não verbal. A criança aprende pela experiência, examinando e experimentando com os objetos ao seu alcance, somando conhecimentos.

2. Pré-operacional: que vai dos dois anos aos sete anos. Os objetos da percepção ganham a representação por palavras, as quais o indivíduo, ainda criança, maneja experimentalmente em sua mente assim como havia previamente experimentado com objetos concretos.

3. Operatório-concreto: dos sete aos doze anos, as primeiras operações lógicas ocorrem e o indivíduo é capaz de classificar objetos conforme suas semelhanças ou diferenças.

4. Operatório-formal: dos doze anos até a idade adulta, o indivíduo realiza

formalmente as operações lógicas próprias do raciocínio.

A adolescência, desse modo, aparece no quarto estágio descrito por Piaget. A respeito do adolescente, ele diz:

(...) o adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e “teorias”. (...) o que surpreende no adolescente é o seu interesse por problemas inatuais, sem relação com as realidades vividas no dia-a-dia, ou por aqueles que antecipam, com uma ingenuidade desconcertante, as situações futuras do mundo, muitas vezes quiméricas. O que mais espanta, sobretudo, é sua facilidade de elaborar teorias abstratas. Existem alguns que escrevem, que criam uma filosofia, uma política, uma estética ou outra coisa. Outros não escrevem, mas falam (Piaget, 2003; p 58).

O adolescente parece preocupar-se com as idéias. Considera leis gerais e com o hipoteticamente possível e também com a realidade. Já não limita sua percepção a situações imediatas e ao concreto. Estando no estágio das operações formais tenta por à prova suas hipóteses, seja mentalmente ou através de experimentos reais.

Paralelamente à elaboração das operações formais, a afetividade do adolescente afirma-se através da conquista da personalidade e de sua inserção na sociedade adulta.

Piaget sugeriu que o desenvolvimento cognitivo e afetivo, durante a adolescência, são úteis para a compreensão de muitos aspectos do comportamento do adolescente, até então apenas atribuído à puberdade ou o despertar da sexualidade.

Um equilíbrio final é alcançado quando o adolescente luta para ingressar no mundo dos adultos e adquirir seu espaço. Este esforço gera desequilíbrios, à medida que a lógica do adolescente se confronta com os diferentes pontos de vista dos adultos, ou seja, é um movimento espiral e crescente de reformulações e adaptação (Piaget, 2003).

3.3 – A adolescência sob a perspectiva Sócio-Histórica

A ciência, e em particular a Psicologia, tem pensado o homem a partir da idéia de natureza humana. Nesse sentido, este é concebido como dotado de uma essência que o caracteriza e o faz homem. A sociedade, na relação com o homem, é pensada como algo externo e independente do homem, sendo contrária às tendências naturais do ser. Tal visão impede que se tome o homem determinado socialmente, isolando-o da realidade social que o constitui e dá sentido (Bock, 2000).

A Psicologia Sócio-Histórica baseada na teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky tenta romper com essa visão e concebe o *homem como um ser em movimento, em permanente construção no decorrer do tempo histórico* (Bock, 2000; p. 15).

A Psicologia Sócio-Histórica carrega consigo a possibilidade de crítica. (...) Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material (...) (Bock, 2002; p. 17).

Nessa perspectiva, o homem é visto a partir da idéia de condição humana, ou seja, um ser que constrói as formas de satisfação de suas necessidades junto com outros homens. O que o fará humano é o contato com a cultura (Bock, 2000).

Segundo essa teoria, a psicologia, até então, tem definido a adolescência como uma fase natural do desenvolvimento. Todos os seres humanos passam necessariamente por essa fase intermediária à vida adulta, é a naturalização da adolescência.

Trilhando um outro caminho, a adolescência na teoria sócio-histórica é vista como:

(...) uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associados a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não devem fazer da adolescência um fato natural (Bock, 2004; p. 39).

Baseados nessa teoria, podemos inferir que a adolescência é criação do homem. Alguns autores têm tentado reconstruir os passos de tal criação.

Palácios (1995) levanta questões dentre as quais destacamos a seguinte: *“Trata-se de um período natural ou é mais uma construção artificial, um produto de determinada organização social e cultural?”* (p. 263). Com isso o autor quer chamar a atenção para o fato de que a adolescência, como a temos/vemos atualmente, nem sempre existiu. Para compreendermos o que indica Palácios (1995), faz-se necessário fazermos uma breve incursão pela história da infância.

Até o final do século XIX, as crianças entravam no mundo do trabalho muito cedo. Era possível encontrar trabalhadores de sete anos, o que significa dizer que poucas estudavam e que quanto mais velhas mais longe dos estudos estavam. Essa situação relaciona-se com o que Ariès (1981) chama de “sentimentos da infância”².

Esse autor, ao resgatar a história da infância, mostra que até o século XVII não existia um sentimento de infância, que era reduzida ao seu período mais frágil. As crianças conviviam naturalmente entre os adultos partilhando de suas atividades. Elas aprendiam enquanto os ajudavam e eram criadas por todos da comunidade, não necessariamente pela família, que tinha somente a função de preservar os bens e garantir a sobrevivência (dos adultos) em casos de crise.

Quanto à adolescência, essa não era diferenciada do que denominavam de infância. Havia uma ambigüidade entre a infância e a adolescência de um lado e a categoria que denominavam de juventude, de outro. Somente no século XVIII é

² “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.” (Ariès, p. 99)

que aparecem as primeiras tentativas de se defini-la, pois até então não era considerada uma fase particular do desenvolvimento (Ariès, 1981; Palácios, 1995).

O final do século XIX se vê marcado pela revolução industrial e uma nova necessidade: funcionários capacitados. Assim, com a crescente industrialização a capacitação, a formação e o estudo passam a ter maior importância. No entanto essa educação ainda era privilégio das classes sociais mais favorecidas; os filhos de operários ainda eram incorporados ao mundo do trabalho muito cedo.

Desse modo, as crianças das classes média e alta passaram a permanecer por mais tempo nas escolas, que aumentaram em número e passaram a desenvolver programas mais específicos. Mais tarde, os filhos de operários também foram incluídos na escola.

Na sociedade moderna, o trabalho, com sua sofisticação tecnológica, passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e aumentar os requisitos para esse ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola (Aguiar, Bock e Ozella, 2002; p. 169).

A ciência, aponta Bock (2004), também contribuiu para a construção da adolescência, ao resolver vários dos problemas do homem, o que prolongou sua expectativa de vida, trazendo desafios para a sociedade, em termos de mercado de trabalho e formas de sobrevivência.

Esse aumento de tempo na escola afastou as crianças do convívio social e do mercado de trabalho, mantendo-as dependentes da família por um período maior. Assim, o prolongamento da vida escolar, o distanciamento do convívio familiar e o relacionamento com indivíduos de faixa etária semelhante acabaram criando um novo grupo social: a adolescência.

Em última análise é importante ressaltar que, conforme Calligaris (2000), Aguiar, Bock e Ozella (2002), a idéia de adolescência é edificada pela sociedade capitalista produzida pela adequação ao mercado de trabalho e extensão do

período escolar, criando um período de afastamento do trabalho e preparação para a vida adulta. A partir desse momento não demorou muito associar as transformações sofridas pelo corpo como uma marca da adolescência.

Já aprendemos com a Física que toda ação resulta numa reação. Aqui não seria diferente. O jovem que foi afastado do mundo adulto já tinha capacidade para fazer parte dele, afinal já havia sido instruído desde o nascimento sobre os valores da sociedade em que está inserido. No entanto lhe foi imposta, na voz de Calligaris (2000), uma moratória. Aguiar, Bock e Ozella (2002) destacam o fato: *Eles já possuíam a força e as capacidades para ingressar no mundo adulto, como vinham fazendo até então. Agora, por necessidades sociais, estavam impedidos ou não-autorizados para esse ingresso* (p. 170).

Nessa nova situação social, o jovem é colocado numa outra condição. Apesar de possuir todas as condições cognitivas, afetivas, fisiológicas e de trabalho para participar do mundo adulto, não estão autorizados a isso. Longe do mundo do trabalho, afasta-se das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento.

Essa situação de impedimento e a negação de sua autonomia já adquirida são experimentadas como contradição, que servirá de base para a construção do comportamento que acabará por caracterizar o adolescente: a rebeldia, a busca pela identidade, a instabilidade, os conflitos...

Sob a perspectiva sócio-histórica, essas características já descritas pela psicologia têm um outro sentido: deixam de ser naturais e passam a ser vistas e entendidas nas relações sociais.

3.4 – Considerações sobre a adolescência na Sociedade contemporânea

Nossa proposta aqui é apresentar como a adolescência tem sido entendida, estudada e vivida na sociedade contemporânea sem, no entanto, fazer um estudo extensivo sobre a temática, esgotando todas as suas facetas.

Ao discutirmos algumas visões sobre a adolescência presentes na psicologia, podemos afirmar que existe uma diversidade muito grande de definições e entendimentos do que seja esse período do desenvolvimento humano. Apesar disso, as teorias psicológicas parecem ter em comum a fato de destacarem os aspectos negativos da adolescência, ou seja, sua instabilidade, rebeldia e insegurança (Sposito, 2002).

Dayrell e Carrano (2002) afirmam que:

Em nosso cotidiano nos deparamos com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a que enxerga a juventude em sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, a confirmação do sentido das suas ações no presente. Sob essa ótica, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser. (p. 2)

Segundo seu trabalho, essa visão é muito presente na escola, pois há a tendência de negar o presente do adolescente e suas questões existenciais como fatores válidos para sua formação por entender o aluno adolescente como um vir a ser, representado pelo diploma e prováveis projetos futuros.

Outra imagem possível de encontrarmos tem sua raiz numa visão romântica da juventude, principal fruto da indústria cultural e do mercado de consumo dirigido aos jovens. Aqui, a adolescência é entendida como um tempo de liberdade, de prazer e de expressão de comportamentos exóticos (Dayrell e Carrano, 2002).

Além dessas duas imagens, os autores apontam uma terceira. A adolescência entendida como um momento de crise, uma fase difícil, marcada por conflitos de personalidade e de auto-estima.

A mídia também contribuiu/contribui de maneira muito incisiva para a construção dessas imagens, para a construção das representações que temos dessa fase do desenvolvimento humano. Quanto ao excessivo uso da imagem do jovem pela mídia, a posição de Abramo (1997) é esclarecedora:

Entre os meios de comunicação de massa, da televisão à grande imprensa, passando pelas rádios, revistas, etc, assistimos a uma avalanche de produtos especialmente dirigidos ao público adolescente e juvenil (os cadernos teen nos grandes jornais, programas de auditório na televisão, programas só de rock ou de rap nas rádios e canais de televisão, revistas de comportamento, moda, aconselhamento etc.), mas também ao crescimento de noticiário a respeito de jovens (p. 25).

A autora aponta nesse fato um paradoxo: enquanto a adolescência é supervalorizada, representada como um ideal de vida, um modelo a ser seguido, quando se trata de vender, apresentar e divulgar produtos voltados aos jovens, como por exemplo, música, moda, estilo de vida, esporte e lazer, quando os programas e publicações se dirigem aos pais, professores e adultos em geral os temas recorrentes estão diretamente ligados aos “problemas sociais”, tais como drogadição, crime, violência, exploração sexual e as medidas cabíveis para combatê-los.

O mesmo fato é destacado por Lyra, Medrado, Nascimento, Galindo, Moraes e Pedrosa (2002) quando afirmam que a adolescência surge na sociedade contemporânea como um período do desenvolvimento revestido de interesse e definido como *uma época áurea caracterizada pela possibilidade de trânsito maior em relação aos códigos rígidos do moralmente louvável e do moralmente condenável* (p. 10), que se reflete nas propagandas e meios de comunicação de massa em geral, mas, por outro lado há também um discurso marcado pelo medo de uma juventude entendida como um problema social.

Voltamos a Abramo (1997). Segundo ela:

A tematização da juventude pela ótica do “problema social” é histórica e já foi assinalada por muitos autores: a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social – por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social –, seja porque um grupo ou movimento

juvenil propõem ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameaça romper com a transmissão da herança cultural (p. 29).

A autora explica que, pelo fato de a juventude ser pensada como um período de preparação para a vida adulta, o que se torna o foco da atenção são as falhas nesse desenvolvimento e os devidos ajustes. Preocupa-se com o jovem por ser ele um futuro membro da sociedade, integrado e funcional a ela.

Esse fato se reflete nas pesquisas acadêmicas. Em levantamento feito por nós, apenas nos periódicos científicos disponíveis (são 156 títulos disponíveis) na base de dados scielo (www.scielo.br), foram encontrados 39, entre os anos de 1995 a 2004, que publicaram pelo menos um texto que trazia no título e/ou palavras-chave o termo adolescência/adolescente.

O que nos chama a atenção é o fato de que desse total de periódicos apenas 6 (seis) são de psicologia, com 56 (cinquenta e seis) artigos publicados e 3 (três) da área de educação, com 9 (nove), 1 (um) periódico é de Ciências Sociais, com 1 (um) artigo e 1 (um) é de História, também com 1 (um) artigo. Os 28 (vinte e oito) restantes pertencem à área da saúde, com um total de 225 artigos publicados no período acima referido, o que parece reforçar uma concepção naturalista da adolescência.

Com relação à temática dos artigos, aqueles publicados em periódicos da educação tratam o adolescente sob uma perspectiva que se aproxima bastante da concepção sócio-histórica de adolescência, discutindo aspectos relevantes para quem trabalha com adolescentes, tais como adolescência e pobreza, violência, culturas juvenis, os problemas da naturalização da adolescência, dentre outros. Apenas 1 (um) artigo carrega a concepção de adolescência como período de transição e trata da saúde sexual dos jovens.

Os periódicos de psicologia trazem artigos que reforçam o que já dissemos: a adolescência parece ser entendida como um período de transição, época em que problemas de comportamento estão em evidência. A grande maioria dos artigos trata de assuntos como violência e comportamento agressivo, gravidez na adolescência, identidade, adolescentes infratores, estrutura familiar, AIDS,

vulnerabilidade social, drogas.

A temática dos artigos publicados nos periódicos da área da saúde apontam uma incidência muito alta de estudos sobre a gravidez na adolescência, dogradiação, transtornos alimentares, atividades físicas do adolescente, doenças sexualmente transmissíveis, puberdade, dentre outros.

Lyra, Medrado, Nascimento, Galindo, Moraes e Pedrosa (2002) entendem que:

Em linhas gerais, circulam no cotidiano contemporâneo idéias sobre adolescência e juventude que se associam à noção de crise, desordem, irresponsabilidade, enfim, problema social a ser resolvido, que merece atenção pública. Assim o enfoque de risco, em particular, aparece fortemente associado a esses repertórios, por meio de expressões como: gravidez de risco, risco de contrair o HIV, risco de uso de drogas ilícitas, risco de vida frente à violência. O risco generalizado parece, assim, definir e circunscrever negativamente esse período da vida, possibilitando a construção de expressões absurdas como a própria prevenção da adolescência (p. 11).

Não queremos, aqui menosprezar a validade e importância dessas pesquisas, no entanto, mais uma vez, a imagem de adolescência que se constrói é aquela que se quer superar: o de um indivíduo em período de preparação para a entrada no mundo adulto e, portanto, incompleto, um ser constantemente em risco, que precisa de cuidados especiais e atenção redobrada para que no futuro, e apenas no futuro, possa ter condições de preservar e dar continuidade ao patrimônio cultural que herdará da geração adulta.

Em meio a isso, destacamos dois estudos que apontam para um caminho diferente. Njaine e Minayo (2002) estudaram como a mídia escrita apresenta o adolescente à sociedade, em especial os adolescentes em conflito com a lei e que se encontram em privação de liberdade. Por meio da análise do discurso, as autoras concluem que a mídia escrita contribui para o fortalecimento da visão negativa e incriminadora dos jovens, podendo contribuir para ações mais violentas contra esses sujeitos sociais.

Assis, Avanci , Silva et al. (2003) trilharam os caminhos da representação

social. Sob à luz dessa teoria, analisaram o sentimento que os adolescentes têm sobre si mesmos e seus valores, apontando que, ao contrário dos adultos e da sociedade em geral, eles têm uma visão muito positiva de si próprios, conjugando a idéia de alegria, bom humor, extroversão e satisfação com o corpo e alertam que essa visão otimista precisa ser reconhecida e utilizada nas ações de promoção da saúde.

Se faz mister o entendimento de que a adolescência é uma condição social e uma representação. A forma como cada sociedade, num determinado momento histórico vai lidar e representar esse momento da vida é bastante variada, sendo influenciada pelas condições sociais, culturais, de gênero e regiões geográficas. (Peralva, 1997)

Apenas uma mudança na maneira de entender e representar a adolescência é que possibilitará aos jovens tornarem-se sujeitos de direitos, e cidadãos atuantes.

CAPÍTULO IV

4.1 – Representação Social

O conceito de Representação Social surgiu na psicologia com a publicação do trabalho de Serge Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public*, na França em 1961. Apesar disso o conceito de representação não era novo nas ciências e em particular na sociologia e na própria psicologia.

A grande influência nas pesquisas de Moscovici vem de Durkheim e o seu conceito de representação coletiva. Esse autor entendia que para estudar as representações, a ciência deveria reconhecer a oposição entre o individual e o coletivo, pois, a essência da representação individual era a própria consciência do indivíduo, sendo assim, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social. Já a representação coletiva abarcava a sociedade em sua totalidade e, portanto, impessoal e permanente, o que garantia a ligação entre os indivíduos e uma sociedade harmoniosa (Costa e Almeida, 1999).

Segundo Xavier (2002) o principal objetivo de Durkheim é identificar e explicar aquilo que dá unidade à vida social, a relação entre as variadas formas como as sensações individuais são representadas.

Para alcançá-lo, Durkheim trabalha com o conceito de consciência coletiva. Tal consciência surge na sociedade, produtora de uma realidade social que se sobrepõe às partes que a formam, eliminando ou minimizando as diferenças individuais dando, assim, lugar a uma unidade que se manifesta pelas representações coletivas.

De acordo com Salles (1998):

Durkheim entendeu a consciência coletiva como um sistema de representações coletivas geradas pela sociedade e, até certo ponto, independente dos indivíduos, já que “são exteriores em relação às consciências individuais”. Para ele, os fenômenos sociais, como as crenças, as práticas

religiosas, as regras de moral, o direito – ou seja, as manifestações da vida coletiva –, se impõem aos indivíduos. Essas representações coletivas não se reduziriam e nem se identificariam com as representações individuais que os homens têm sobre um objeto social ou sobre a realidade (p. 20).

As representações individuais dizem respeito àquelas ações produzidas pelo homem num contexto privado, já as representações coletivas, mesmo sendo produzidas por ações e reações entre os indivíduos, não dependem deles. Durkheim entendia que as representações coletivas tinham uma existência independente, sendo, portanto exteriores e anteriores aos indivíduos (Xavier, 2002; Salles, 1998). Assim, Durkheim faz uma separação entre o individual e o social, com prevalência do segundo, ao explicar os fenômenos e a ação social (Alexandre, 2004; Xavier, 2002).

Costa; Almeida (1999) e Arruda (2002) apontam também como forte influência nos trabalhos de Moscovici os estudos de Levy-Bruhl, Piaget e Freud.

O antropólogo francês Levy-Bruhl, na tentativa de superar a oposição entre representações coletivas e representações individuais discutidas por Durkheim, dá destaque para a vida mental coletiva. Para ele os indivíduos são influenciados pela sociedade na qual estão inseridos, o que os leva a exprimir sentimentos comuns, denominados pelo autor de representações.

Em relação a Piaget, Moscovici (2001) afirma que, ao defender que as diferenças entre crianças e adultos se encontravam nas formas de pensar diferenciadas, Piaget transfere para o indivíduo o princípio de Levy-Bruhl, quanto às diferenciações das formas de pensar entre os diferentes tipos de sociedade, contribuindo, assim, para a compreensão dos aspectos psíquicos da representação social.

Já Freud, ao desenvolver seus estudos sobre histeria, mostra como as representações passam do coletivo para o individual e como o social interfere na representação individual. Moscovici (2001) afirma que é Freud quem desvenda o trabalho de interiorização que transforma o coletivo em individual e marca o caráter do sujeito.

Apesar das muitas influências no trabalho de Moscovici (1978), a base maior são, sem dúvida, os estudos de Durkheim e seu conceito de representação coletiva. Apropriando-se de tal conceito, o psicólogo romeno modifica-o e faz uso dele como fundador de um novo espaço de pesquisas.

Segundo Perrusi (1995), Moscovici (1978): a) retira do conceito de Durkheim o peso da ontologia social, mudando seu campo de aplicação, agora situado entre o social e o psicológico; b) inscreve no conceito uma consistência cognitiva bastante acentuada; c) delimita especificamente o seu campo de ação – o cotidiano; d) especifica a representação como uma forma de conhecimento particular, relacionado com o senso comum, com a interação social e com a socialização.

Nesse sentido, o conceito de “social” apresentado por Moscovici difere do “coletivo” de Durkheim, pois designa o aspecto dinâmico e bilateral do processo de constituição das representações sociais marcando, assim, a representação como forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, bem como sua realidade psicológica, afetiva e analógica, presente no comportamento do indivíduo (Xavier, 2002). Isso nos leva à definição de Representações Sociais.

Nas Observações preliminares da obra que funda os estudos sobre Representação social, Moscovici (1978) apresenta a seguinte definição: *Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos* (p. 26).

Logo depois diz que formar uma representação de uma experiência ou de um conhecimento é:

(...) animá-los de duas maneiras. Em primeiro lugar, vinculando-os a um sistema de valores, de noções e práticas que confere aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material, e de o dominarem. Em segundo lugar, propondo-os aos membros de uma comunidade a título de veículo para suas trocas e de código para denominar e classificar de maneira clara as partes do seu mundo, da sua história individual ou coletiva. (p. 27)

O conceito parece amplo e sujeito a diferentes interpretações. Segundo Arruda (2002), Moscovici é alvo de críticas de pesquisadores de outras áreas e até mesmo da psicologia, justamente por considerá-lo muito abrangente, possibilitando múltiplos enunciados.

Uma possível defesa pode ser encontrada em Guareschi (2000). O autor ao comparar o conceito de Representações sociais com outros conceitos (opinião pública, atitude, representações coletivas, teoria da atribuição, cognição social, ideologia) denominados por ele de correlatos, afirma que Moscovici desejava criar uma teoria que fosse dinâmica e explicativa ao mesmo tempo, dando conta de uma realidade que abarcasse as dimensões físicas, sociais e culturais. *E o conceito deveria abranger a dimensão cultural e cognitiva; a dimensão dos meios de comunicação e das mentes das pessoas, a dimensão objetiva e subjetiva* (Guareschi, 2000; p. 193).

Moscovici (1994), em prefácio de livro organizado por Guareschi e Jovchelovitch (2000) levanta a seguinte questão:

As noções de representação social, de cognição e outras, tiveram muita dificuldade em se fazer aceitar e sofreram muita resistência. Como, pois, podemos nós esperar justificar toda uma teoria, que seria objeto da PSICOLOGIA SOCIAL e comum às ciências vizinhas, sem provocar resistências ainda mais profundas? (p. 10).

Dentre os pontos de sua resposta a tal questionamento, destaca-se o fato de Moscovici não negar a “complexidade e elasticidade” da teoria das representações sociais pois, para o autor, isolar um princípio simples e único capaz de descrever e explicar os fenômenos de que tratam as representações sociais seria fazer uma “mutilação drástica nos fenômenos psicossociais”. E acrescenta que uma teoria só pode sobreviver se for “elástica e complexa”, qualidades que lhe permitem modificar-se diante da diversidade dos problemas que ela deve resolver e dos fenômenos novos que deve descrever ou explicar. É sob essa condição que se garante a generalidade de uma teoria, abandonando teorias elementares e pouco específicas que fragmentam seu campo de estudo.

Sá (1993) também discute a dificuldade de conceituar a Representação Social e cita Moscovici em réplica que fez em relação às críticas feitas.

(...) eu via a psicologia social como uma ciência social, juntamente com a antropologia, a história, a sociologia etc. Portanto, eu acreditava que ela deveria seguir uma estratégia análoga com relação às teorias e fatos. Nesses campos, não se sente emular a perfeição da Física e ninguém se sente compelido a verificar uma série de hipóteses, uma de cada vez, não importando quão triviais possam ser. E muito menos a dar conceitos. (...) Quando eu me recusei a ser mais específico em definir o fenômeno das Representações Sociais, eu levava esses precedentes em consideração. As pessoas então esperavam – e ainda esperam – que eu inaugurasse um campo de pesquisas como se eu soubesse de antemão a maneira como as coisas evoluiriam. (Moscovici, 1988; p 213 apud Sá, 1993; p. 30).

Assim, a definição de Representação Social mais consensual entre os pesquisadores desse campo (Alexandre, 2004; Arruda, 2002; Xavier, 2002; Guareschi, 2000; Sá, 1993; Spink, 1993) é apresentada por Jodelet (2001): *As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social* (p. 22).

Guareschi (2000) entende que diversos elementos costumam estar ligados ao conceito de Representações Sociais, pois ele é um conceito dinâmico e explicativo da realidade social, física e cultural. Possuindo uma dimensão histórica e transformadora, abarca elementos culturais, cognitivos e valorativos. Presente nos meios e nas mentes, constitui-se numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos, portanto um conceito sempre relacional e por isso social.

A idéia de uma relação dialética entre sujeito e sociedade leva Moscovici (1978) a concluir que a Representação Social surge estruturada sobre duas faces apresentando uma formulação que se tornou clássica (Sá, 1993).

(...) a estrutura de cada representação apresenta-se nos desdobrada, tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e o verso de uma folha de papel: a face

figurativa e a face simbólica. Escrevemos que:

$$\text{Representação} \frac{\text{Figura}}{\text{Significação}}$$

querendo dizer que ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura (Moscovici, 1978; p. 65).

A partir de tal estrutura, Moscovici (2003; 1978) caracteriza os processos formadores das representações.

Moscovici (2003) entende que *a finalidade de todas as representações é tornar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade* (p. 54) em familiar. O autor parte da premissa que existem diferentes formas de conhecer e de se comunicar, definindo duas delas: o universo consensual e o universo reificado.

O universo consensual é constituído na conversação informal, no cotidiano, já o universo reificado surge no espaço científico, com suas regras e hierarquias internas. Nas palavras desse autor:

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana, e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. (...) No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. (Moscovici, 2003; p. 49-50)

Arruda (2002) sistematizou esses universos num quadro que adaptamos a seguir:

Universo Consensual	Universo Reificado
Nós	Eles
Sociedade: grupo de iguais, todos podem falar com a mesma competência.	Sociedade: sistema de papéis e classes diferentes. O direito à palavra pertence aos experts, portanto é desigual.
Sociedade de “amadores”, curiosos: conversação, cumplicidade, impressão de igualdade, de opção e afiliação aos grupos. O conhecimento parece exigência de comunicação para alimentar e consolidar o grupo. Resistência à intrusão.	Sociedade de especialistas: a especialidade define o grau de participação, a propriedade do discurso e o comportamento. Unidade do grupo por prescrições globais, não por entendimentos recíprocos. Divisão por áreas de competência.
Representações Sociais: Senso comum, consciência coletiva; acessível a todos; variável.	Ciência: retratar a realidade independente de nossa consciência; estilo e estrutura frios e abstratos.

Assim, como Moscovici aponta, as ciências pertencem ao campo do universo reificado que tem como finalidade estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes dos desejos dos indivíduos bem como fora de suas consciências. Por outro lado, vemos que as representações sociais encontram campo fértil no universo consensual, expressando sua natureza. Restauram a consciência coletiva, explicam os objetos e acontecimentos, tornando-os acessíveis a qualquer um. E nesse universo “todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito.” Daí a necessidade de transformar o não-familiar em algo conhecido.

Sistematizando esses universos, Moscovici reabilita o senso comum, o saber popular, o conhecimento do cotidiano (Arruda, 2002). *A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum* (Moscovici, 2003; p. 60).

Para transformar o não-familiar são postos em funcionamento dois mecanismos, a saber, a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada (Moscovici, 2003; p. 61). Isso significa dizer que a ancoragem é o mecanismo que dá sentido ao objeto que se apresenta à compreensão do sujeito (Arruda, 2002).

Moscovici explica que quando um objeto é comparado ao paradigma de uma categoria, ele acaba por adquirir características dessa categoria, passando por um reajustamento para que nela se enquadre. Nesse sentido, para que a ancoragem aconteça, é necessário classificar e nomear o objeto do qual está se construindo uma representação, pois só é familiar aquilo que pode ser nomeado, avaliado e comunicado.

Para o autor, classificar significa confinar a um conjunto de comportamentos e regras que vão dizer o que é ou não permitido em relação a todos que pertencem à classe do objeto classificado.

Já do ato de nomear resultam três conseqüências: 1) o objeto nomeado pode ser descrito e adquire certas características; 2) o objeto torna-se distinto de outros através dessas características e 3) o objeto torna-se o elemento de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham da mesma convenção.

Assim, os sistemas de classificação e de nomeação têm por objetivo facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos que estão por trás das ações das pessoas (Moscovici, 2003).

A objetivação é o processo pelo qual as idéias e conceitos são materializados (Xavier, 2002). Implica reproduzir um conceito em uma imagem (Moscovici, 2003; p. 71).

Esse processo é descrito em três etapas: a seleção e descontextualização, o núcleo figurativo e a naturalização.

Primeiramente acontece um enxugamento do excesso de informação. Há uma seleção e descontextualização daquilo que se vai representar. É uma seleção baseada nos conhecimentos prévios, nas experiências, nos valores do sujeito.

Feito isso, os fragmentos são reagrupados no que Moscovici chamou de núcleo figurativo e diz respeito ao processo pelo qual o indivíduo procura tornar

um objeto novo em algo familiar e coerente com seu referencial. Desse modo, é na composição do núcleo figurativo que a representação torna-se objetiva, palpável.

Formado o núcleo figurativo, a naturalização permite a materialização, por parte do sujeito, do objeto representado na sua realidade de senso-comum.

Quando isso acontece, as imagens não ocupam mais aquela posição específica, em algum lugar entre palavras, que supostamente tenham um sentido e objetos reais, aos quais somente nós podemos dar um sentido, mas passam a existir como objetos, são o que significam (Moscovici, 2003, p. 74).

Podemos afirmar, assim, que ao estudar as Representações Sociais estamos lidando não só com materiais simbólicos ou subjetivos, mas também com a materialidade em dois sentidos: sua gênese e sua atualidade e objetificação. Com a gênese porque se tem em vista os referenciais, os dados da realidade social aos quais se referem as representações. Com sua atualidade e objetificação porque se busca a forma como se convertem em práticas, assentando-se nas relações sociais e tendo repercussões concretas nas vidas das pessoas (Xavier, 2002).

4.2 – Representações Sociais e Expectativas

Diversos autores têm estudado a questão da expectativa do professor quanto ao aluno e sua influência na prática docente. Podemos encontrar os estudos de Gilly (1980; 1989), Mello (1982), Ivo (1992), Guimarães (1990), Penin (1990), Patto (1990), Fundação Carlos Chagas (1981), Corona e Nagel (1988), Barreto (1981), Bisseret (1980), Ropke (1981) Rocha (1987), Cota (1993) e Rasche e Kude (1986). Tais estudos têm como pano de fundo o trabalho de Rosenthal e Jacobson (1968) “Pigmalião na sala de aula” (Rangel, 1995).

Outra teoria que também rende frutos em relação aos estudos das expectativas de professores é a Teoria da Atribuição Causal. O estudo de Beck (2001) faz uma boa apresentação dessa teoria e suas implicações na educação.

A teoria sócio-cognitiva de Bandura e seus estudos de auto-eficácia (1977; 1986; 1993; 1997) também trazem importante contribuição para os estudos das expectativas de professores (Neves, 2002).

Apesar do valor desses trabalhos, sua abordagem dos fenômenos humanos não se compatibiliza ao arcabouço teórico das Representações Sociais, pois eles são derivados, considerando-se de modo bastante abrangente, de uma abordagem comportamental.

É possível encontrar trabalhos que tentam aliar em suas análises a Teoria da Atribuição Causal com a das Representações Sociais (Gama e Jesus, 1994; Hewstone, 2001), apesar disso, o próprio Moscovici (2003) esclarece a dificuldade de tal relação:

O psicólogo social do outro lado do atlântico (referindo-se à psicologia social americana) baseia suas investigações na teoria da atribuição e está interessado principalmente na maneira como nós atribuímos causalidade às pessoas ou coisas que nos rodeiam. (...) suas teorias são baseadas em um princípio único – o ser humano pensa como um estatístico – e que existe somente uma regra em seu método – estabelecer a coerência da informação que nós recebemos do meio ambiente. (...) A teoria das representações sociais, por outro lado, toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade (p. 79).

Tal situação pode nos levar a pensar na impossibilidade de apreendermos as expectativas dos indivíduos a partir do estudo das representações sociais. Rangel (1995) nos dá uma pista do contrário. Pois, ao estudar as representações do “bom aluno” e discutir as dimensões do real e do ideal nas representações sociais, a pesquisadora relata que foi possível observar a potencial influência das representações nas expectativas e condutas dos sujeitos.

Ao apresentar a discussão do real e do ideal, acrescenta mais um dado relevante para visualizar tal influência. Entendendo que a Teoria das Representações Sociais possibilita a concomitância “desses dois ‘planos’ da

representação”, apresenta o real como aquilo que é “vivenciado nas experiências práticas do cotidiano” e o ideal como o “esperado ou desejado” (Rangel, 1995; p. 3). Moscovici refere-se a esse “ideal” quando diz que *as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser* (1978; p. 59).

Nesse sentido, Rangel (1995) diz que *“Ser” ou “dever ser” mesclam-se nas percepções e conceitos. E a imagem “ideal” pode, então, interferir na percepção da imagem real do objeto* (p. 3).

A autora aponta que Moscovici (1978) entende que se as representações são teorias que se destinam a explicar e elaborar o real, elas também podem *edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os atos* (p. 27).

Alves-Mazzotti (1994) entende que a interação com o objeto representado acontece de modo a confirmar as características que lhe foram atribuídas no processo de construção da representação social e, no momento da interação, as expectativas estarão presentes, também orientando a ação do sujeito.

Para a pesquisadora, as representações sociais formam a base onde se constroem e se mantêm as expectativas, pois as representações contribuem para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

Assim, o fato de as representações sociais servirem para predizer ou antecipar os atos, oferecendo possibilidades de ação ante o objeto representado e entendendo expectativa como uma situação de espera diante de uma probabilidade ou uma realização, acreditamos que elas contribuem também para a construção de expectativas dos indivíduos, expectativas estas que vão influenciar o comportamento do sujeito diante do objeto representado.

4.3 – Representações Sociais e Educação: Algumas Pesquisas

E qual a relevância do estudo das Representações sociais para a

Educação? Soligo (2002) mostra a importância dos estudos em representações sociais no campo da educação ao afirmar que os saberes do professor construídos na sua formação inicial e na sua prática cotidiana muitas vezes não estão presentes quando se buscam elementos que pautam sua visão de aluno e de ensino. Segundo a pesquisadora,

Parece que, apesar de conhecedores de teorias que poderiam nortear sua ação, e embora declarem princípios democráticos que orientam sua prática, as ações concretas em sala de aula, as explicações dessas ações e da dinâmica da sala, as crenças a respeito do aluno, de si e do ensino, revelam a força de um senso comum carregado de visões estereotipadas e preconceito (p. 146).

Nesse sentido, segundo a autora, o estudo das representações sociais de professores, e acrescento aqui, de futuros professores, nos dão importantes informações sobre como eles se apropriam e se relacionam com a realidade escolar.

Gilly (2001), por sua vez, afirma que pesquisas em educação que trazem as Representações Sociais em seu corpo teórico podem orientar *a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo* (p. 321), além de oferecerem outros caminhos para a explicação da ação de fatores sociais sobre o processo educativo e influências nos seus resultados.

O autor destaca três grandes campos de estudos na educação nos quais as Representações Sociais podem contribuir para o seu entendimento e desenvolvimento. São eles: 1) Discursos sobre a instituição: tal campo trata da representação social que professores, alunos, comunidade em torno, diretores, enfim todos aqueles que mantêm algum tipo de relação com a instituição escolar têm sobre ela. 2) Relações pedagógicas: aqui as relações que se estabelecem dentro da escola, com destaque para aquela que tem o aluno como um dos elementos dessa relação, são entendidas como um sistema social interativo, devendo, portanto, serem compreendidas como fazendo parte de um ambiente social mais amplo. 3) Significação das situações escolares e construção dos saberes: nesse campo, o foco são as significações atribuídas às situações,

atividades e tarefas desenvolvidas na e pela a escola.

Entende-se, assim, que a Teoria das Representações Sociais na área da Educação representa um avanço, pois contribui para o aprofundamento de discussões que permeiam tal área, procurando desvelar as ações educativas e escolares atribuindo-lhes um significado social mais consistente.

O campo de pesquisas inaugurado por Moscovici proliferou em diversas áreas além da psicologia. No entanto, aqui, nos deteremos na apresentação de algumas pesquisas desenvolvidas em educação e na psicologia, foco de nosso interesse.

Medeiros (1998), ao estudar as representações de professor e da relação professor-aluno com professores da 4ª série do Ensino Fundamental afirma que o estudo permitiu captar os processos sociais, educacionais e pedagógicos que permeiam as atividades do professor, mostrando que as representações que têm de sua profissão influenciam nas relações pedagógicas em sala de aula.

Rangel (1999) analisa as representações do “bom professor” e sua relação com as dimensões do processo ensino-aprendizagem. Sua pesquisa mostrou que as representações sobre o tema compõem a figura de um professor que domina o conteúdo que ensina, fazendo isso com clareza, aproveita o saber do aluno, faz uso de diversas técnicas para ensinar, considerando, assim, o aluno, a matéria, os recursos, estimulando o educando à participação efetiva no processo ensino-aprendizagem.

A representação de escola foi estudada por Eizirik (1999). Percorrendo um caminho epistemológico, a autora encontra uma representação de escola negativa: *a escola está afastada da vida, do desejo, da alegria, do movimento, exaurida da curiosidade investigativa, atravessada por lutas políticas e interesses de corporações profissionais(...)* (p. 128). Afirma que são muitos os dilemas que permeiam a escola, o que dificulta a mudança da representação que se tem dela. Um caminho possível para essa mudança seria revisitar os mitos que a criaram e a sustentaram ao longo da história.

Revelando um contraste entre as representações que professores têm sobre adolescentes e o que estes pensam sobre si mesmos, Salles (1995)

desenvolveu seu trabalho. A pesquisadora encontrou uma homogeneização da representação social do adolescente. Os professores representam esse momento da vida como uma época de poucas responsabilidades e de aproveitar a vida sem se preocupar com o futuro, o que não coincide com as representações que os próprios adolescentes têm de si mesmos. Segundo Salles (1995), tal contraste revela uma perspectiva enviesada do educador em relação a seu aluno adolescente.

Espíndula e Santos (2004) estudaram a representação social sobre adolescentes, manifestada por assistentes de desenvolvimento social de adolescentes em conflito com a lei. Os pesquisadores encontraram dois tipos de representação de adolescência: a “normal”, caracterizada por um momento de transição, onipotência e dificuldades no processo desenvolvimental e a “infratora”, que surge numa família desestruturada, o que leva o adolescente a cometer atos infracionais. Como a estrutura familiar não é saudável e os adolescentes infratores são “fracos” há certa descrença na possibilidade de um trabalho educativo.

Assis; Avanci; Silva; Malaquias; Santos e Oliveira (2003) analisaram as representações sociais que os adolescentes têm de si. Os resultados encontrados mostram que os jovens pesquisados (alunos de escolas públicas e particulares de São Gonçalo – RJ) têm uma visão bastante positiva de si próprios, representando-se como extrovertidos, bem humorados, alegres, estão satisfeitos com seus corpos apesar de como são vistos pelos adultos.

Um estudo longitudinal identificou que a trajetória escolar de crianças mostrava-se muito marcada pelo gênero. Na tentativa de entender tais diferenças no desempenho escolar de meninos e meninas Silva, Barros, Halpen e Silva (1999) buscaram identificar que processos estavam presentes na escola e nas representações sociais de professores dessas crianças que produziam tal marca. Os pesquisadores entendem que o magistério, em nossa sociedade, constituiu-se como uma profissão predominantemente feminina, sendo visto, principalmente nas séries iniciais, como uma extensão da prática maternal, assim valoriza-se mais o desempenho escolar das meninas, o que leva a uma maior reprovação dos meninos. Apesar disso, nas séries mais avançadas, as meninas devem dar

espaço para que os meninos tomem o lugar de destaque, tornando-se os alvos da valorização, evidenciando que o desempenho escolar das meninas tem como referência seu bom comportamento.

Os dois estudos apresentados a seguir não trazem em seu bojo a Teoria das Representações Sociais, no entanto o caminho trilhado pelos pesquisadores está em consonância com tal teoria e se mostraram pertinentes para o nosso trabalho.

Günther (1996), em seu estudo, discute a visão estereotipada que os adultos geralmente têm dos adolescentes, que são caracterizados como imediatistas, triviais e egocêntricos. Aponta também que para os adultos os adolescentes preocupam-se basicamente com os problemas entre os pais, AIDS, falta de dinheiro e conseqüências de comportamento de risco – gravidez e drogas. No entanto, os resultados de sua pesquisa sobre as preocupações dos adolescentes demonstram que os jovens têm preocupações relacionadas à escola, à vida e à morte, aos amigos, à situação econômica do país e ao problema da fome no mundo, contrariando, assim, as expectativas dos adultos.

As práticas escolares com alunos das duas últimas séries do ensino fundamental foi o foco do estudo de Camacho (2004). Os resultados apontaram para uma escola que concebe o aluno jovem como um ser que se encontra em construção, inacabado, sem identidade e entende o aluno como aquele que simplesmente vai à escola, ou que vai sob pressão, ou ainda para encontrar os amigos, ou por fim, para fugir das atividades domésticas. A autora conclui que a escola, ao ignorar os jovens alunos como sujeitos sociais, demonstra não conseguir construir uma relação que vá ao encontro das necessidades, expectativas, interesses deles. A saída apontada para a transformação das práticas escolares é *o reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas* (p. 340).

Concluimos, a partir dos estudos apresentados que focam a adolescência e o adolescente, que a adolescência é representada como um período de transição, período em que se tem pouca responsabilidade e por isso mesmo, época de aproveitar a vida sem se preocupar com o futuro. Os adolescentes são

representados como sujeitos imediatistas, fúteis e com preocupações fúteis, egocêntricos, sem identidade e que adotam comportamentos de risco.

Salientamos que esses estudos foram realizados com professores ou com adultos que desempenham um papel educativo com adolescentes, nesse sentido, entendemos a importância de estudarmos as representações sociais que futuros professores têm da adolescência e do adolescente e suas expectativas de prática pedagógica com essa população, pois em breve estarão exercendo a profissão para a qual estão se preparando. Assim considerar e trabalhar essas representações durante a formação é mais um caminho para que as práticas educativas tornem-se mais adequadas.

CAPÍTULO V

5.1 – Objetivos e Método

5.1.1 – Objetivo Geral

✓ Conhecer as representações sociais de adolescência e adolescente e expectativas de prática pedagógica em alunos de licenciatura.

5.1.2 – Objetivos Específicos

✓ Investigar as representações sociais de adolescência e adolescente em alunos de licenciaturas;

✓ Investigar as expectativas de prática pedagógica em alunos de licenciatura; Relacionar as representações sociais de adolescência e adolescente às expectativas de prática pedagógica.

5.2 – Método

A partir dos objetivos propostos, nosso estudo que foi realizado numa Universidade Pública Estadual, da Região Metropolitana de Campinas adotou os procedimentos metodológicos que apresentamos a seguir.

5.2.1 – Participantes

Participaram dessa pesquisa 50 (cinquenta) estudantes de diferentes licenciaturas que estão cursando a segunda metade de seus cursos, sendo 70% do sexo feminino e 30% do masculino, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Frequência e Porcentagem dos participantes segundo o sexo

Sexo	F	%
Masculino	15	30
Feminino	35	70
TOTAL	50	100

Quanto à idade, há uma variação muito grande, com concentração maior na faixa entre 20 e 24 anos (74%), idade comum nos cursos de graduação.

Tabela 2 – Frequência e Porcentagem dos participantes segundo a idade

Idade	F	%
19 anos	2	4
20 anos	5	10
21 anos	13	26
22 anos	9	18
23 anos	5	10
24 anos	5	10
25 anos	1	2
26 anos	3	6
27 anos	2	4
28 anos	2	4
29 anos	1	2
36 anos	1	2
53 anos	1	2
TOTAL	50	100

Em relação à moradia, 48% dos nossos respondentes moram com seus pais, 8% já constituíram sua própria família e 44% vivem em república, sozinhos dentre outros, como pode ser visualizado na tabela a seguir.

Tabela 3 – Frequência e Porcentagem dos participantes segundo as pessoas com quem mora

Mora com	F	%
Pais	24	48
República	10	20
Amigos	3	6
Sozinho	3	6
Pensionato/pensão	4	8
Casado sem filho	1	2
Casado com filho	3	6
Irmãos	1	2
Moradia estudantil	1	2
TOTAL	50	100

A renda familiar apresenta duas concentrações opostas, como podemos ver na tabela 4.

Tabela 4 – Frequência e Porcentagem dos participantes segundo a renda familiar em salário mínimo

Renda	F	%
De 2 a 4	3	6
De 4 a 6	13	26
De 6 a 8	6	12
De 8 a 10	10	20
Mais de 10	18	36
TOTAL	50	100

Observamos que 26% têm uma renda familiar que gira em torno de 4 a 6 salários mínimos, pertencendo, segundo o IPCA³ de 2004, a classe social C e 36%, entre as classes B2 e A. Destacamos também a faixa salarial de 8 a 10 salários mínimos, com 20% dos respondentes, pertencentes à classe social B1.

O tipo de escola em que os sujeitos estudaram nos Ensinos Fundamental e Médio tem prevalência na particular, sendo 54% no Ensino Fundamental e 66% no Ensino Médio. E um curso pré-vestibular foi freqüentado por 62% dos sujeitos. Isso nos remete ao fato de que famílias pertencentes às classes sociais mais abastadas valorizam mais o ensino oferecido por escolas particulares e têm condições de investirem mais na educação de seus filhos. As tabelas 5, 6 e 7 trazem esses dados.

Tabela 5 – Frequência e Porcentagem dos participantes segundo o tipo de escola em que cursou o Ensino Fundamental

Escola	F	%
Pública Estadual	20	40
Pública Municipal	3	6
Particular	27	54
TOTAL	50	100

³ IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo. O IPCA é o índice oficial do Governo Federal, é o termômetro para medição das metas inflacionárias.

Tabela 6 – Frequência e Porcentagem dos participantes segundo o tipo de escola em que cursou o Ensino Médio

Escola	F	%
Pública Estadual	17	34
Pública Municipal	0	—
Particular	33	66
TOTAL	50	100

Tabela 7 – Frequência e Porcentagem dos participantes que fizeram ou não curso pré-vestibular

	F	%
Sim	31	62
Não	18	36
Não respondeu	1	2
TOTAL	50	100

Ter experiência profissional (tabela 8) foi apontado por 46%. Essa experiência foi obtida em diferentes setores do trabalho (tabela 9). Alguns já tiveram experiência na educação como professor particular (13,5%), Estágio/Monitoria (10,8%), Educação Ambiental (2,7%) e Auxiliar de professor da Pré-escola (2,7%). Esse tipo de experiência não compromete nosso trabalho, pois não se refere ao trabalho formal como regente de sala de aula numa escola pública e/ou particular.

Tabela 8 – Frequência e Porcentagem dos participantes segundo experiência profissional (passada ou atual)

	F	%
Sim	23	46
Não	27	54
TOTAL	50	100

Tabela 9 – Frequência e Porcentagem das experiências profissionais indicadas pelos sujeitos

Tipo	F	%
Empresa	16	43,3
Comércio	7	18,9
Professor Particular	5	13,5
Estágio/Monitoria	4	10,8
Office-boy	2	5,4
Educação Ambiental	1	2,7
Perito Criminal	1	2,7
Auxiliar de professor – Pré-escola	1	2,7
TOTAL	37	100

Quanto à vida acadêmica dos respondentes, temos alunos em cursos das três áreas do conhecimento: humanas, exatas e biológicas.

Tabela 10 – Frequência e Porcentagem dos participantes segundo o curso

Áreas	Cursos	Frequência	Porcentagem
Humanas	Letras	12	24
	História	8	16
	Ciências Sociais	1	2
	Música Popular	1	2
Exatas	Química	17	34
	Física	2	4
	Integrada Física/ Química	2	4
Biológicas	Ciências Biológicas	7	14
TOTAL		50	100

Como pode ser observado na tabela 10, há uma concentração maior de alunos nas áreas de humanas, com um total de 44% e de exatas, com 42%. A baixa frequência na área de biológicas justifica-se pelo fato de que apenas 7 (sete) graduandos concordaram em responder nosso instrumento. No entanto, nossa análise não será prejudicada, pois não levaremos em conta o curso dos nossos respondentes.

Como um de nossos focos é a prática pedagógica do futuro professor, procuramos saber quais disciplinas da licenciatura nossos sujeitos já cursaram para termos clareza dos conhecimentos pedagógicos com os quais tiveram contato.

Tabela 11 – Freqüência e Porcentagem dos participantes segundo as disciplinas já cursadas na Licenciatura

Disciplinas	F	%
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	35	24,7
Psicologia Educacional: Adolescência	31	21,8
Psicologia Educacional	26	18,3
Didática Aplicada	17	12
Fundamentos Filosóficos da Educação	16	11,3
Prática de Ensino – Estágio Supervisionado I	7	4,9
Problemas de Ensino de Física e Química	3	2,1
Estágio Supervisionado I	2	1,4
Prática de Ensino – Estágio Supervisionado II	1	0,7
Nenhuma	1	0,7
Resposta não específica	1	0,7
Não respondeu	2	1,4
TOTAL	144	100

Neste item destacamos as disciplinas Psicologia Educacional: Adolescência e Psicologia Educacional, por nos revelarem que os alunos tomaram contato com as teorias da adolescência e com os estudos da psicologia que contribuem para a educação. A disciplina Didática Aplicada, juntamente com as Práticas e o Estágio também merecem destaque, por serem as disciplinas que discutem mais diretamente a atuação do professor em sala de aula. A partir disso podemos afirmar que os alunos já têm um considerável arcabouço teórico que embasará sua prática como professor.

Por estarmos investigando a representação social de adolescência e do adolescente, fez-se necessário saber se nossos sujeitos convivem com adolescentes, com que adolescentes convivem e como descrevem essa convivência para começarmos a acessar as representações sociais que têm dessa fase do desenvolvimento humano. Esses dados serão apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

5.2.2 – Instrumento

Para a coleta dos dados, optamos pelo questionário, com questões abertas e fechadas, que buscou identificar as Representações Sociais e Expectativas a

partir de variadas formas, inserindo elementos projetivos. A opção justifica-se pelo fato desse instrumento possibilitar a abrangência de um número significativo de participantes para nosso trabalho, além de viabilizar a aplicação em grupo e por escrito. Além disso, entendemos que essa forma de questionário possibilita a investigação de representações sociais.

Para a construção do instrumento utilizado neste estudo, foi realizada uma aplicação piloto num grupo de 10 (dez) alunos na instituição acima citada. Após a sua análise, o instrumento (anexo 2) foi subdividido em 3 (três) partes, que descrevemos a seguir:

Parte 1

A primeira parte do instrumento apresenta questões abertas e fechadas para a identificação dos sujeitos e para levantarmos também que tipo de relações mantém com adolescentes e qual sua concepção de adolescência.

Parte 2

Pede-se aos sujeitos para elencarem 5 (cinco) características que podem ser, segundo sua visão, atribuídas à adolescência e que relacionem cada uma delas ao contexto mais provável de ser observada, segundo sua visão.

Através do apontamento das características e contextos podemos ter acesso às suas representações sociais de adolescente/adolescência, na medida em que se trabalha, aqui, numa perspectiva projetiva, que busca superar a mera opinião.

Parte 3

Na última parte do instrumento, composta por 3 (três) questões abertas, os participantes devem apontar como acreditam que serão suas aulas numa classe do Ensino Médio, 1 (uma) estratégia que adotariam para trabalhar um conteúdo e (1) uma estratégia para se relacionar bem com seus alunos adolescentes.

5.2.3 – Procedimentos

Para a composição da amostra, foram selecionadas as disciplinas da

licenciatura que geralmente são cursadas por alunos que estão nos dois últimos anos de seu curso. Os professores das disciplinas foram contatados para agendamento da visita do pesquisador e aplicação do instrumento.

Antes de cada aplicação do questionário, os alunos foram informados sobre os objetivos da pesquisa, o perfil do aluno que responderia o instrumento (estar no fim da licenciatura e não ter experiência profissional no magistério), de que a participação era voluntária e o anonimato seria garantido. Foi solicitado aos alunos a assinatura do termo de livre consentimento em duas vias (uma via do aluno outra do pesquisador) (anexo 1).

Quanto à análise dos dados, para um estudo que tem como referencial a Teoria da Representação Social, Souza Filho (1995) aponta que:

(...) a tarefa básica de um estudo de Representações Sociais é explicitar elementos de sentido isolados ou combinados em construtos representacionais; produzidos, mantidos e extintos em função de condições sociais específicas vividas por indivíduos e grupos (p. 113).

Consideramos também que o compartilhamento das representações sociais é efetuado pelo homem através de palavras e gestos, como aponta Franco (2004):

No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo... e assim por diante. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem (p. 170).

Nesse sentido, os dados foram tratados sob os referenciais da análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), método que se revela adequado para tal atividade.

A Análise de Conteúdo (AC) é uma técnica que se usa, também, para analisar dados que se apresentam em forma de texto. Bardin (2004) define a AC

como *um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens* e acrescenta que sua intenção é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)* (p. 38).

Freitas e Janissek (2000), por sua vez, definem AC como uma técnica de pesquisa para tornar replicáveis e validar inferências de dados de um contexto que envolve procedimentos especializados para processamentos de dados de forma científica e tem como propósito prover conhecimento, novos *insight* obtidos a partir desses dados.

Fica claro que a AC trabalha com a comunicação, sendo que é possível identificar basicamente cinco elementos, apresentados por Franco (2003): fonte ou emissão (aquele que emite a mensagem), processo codificador (código utilizado pelo emissor), mensagem (a “idéia”, o “conteúdo” transmitido que vai se utilizar de um canal de transmissão), receptor (aquele que recebe a mensagem) e o processo decodificador (código utilizado pelo receptor e que deve ser o mesmo do emissor para que a comunicação seja viável).

Assim a AC tem como ponto de partida a mensagem mas, como aponta a autora, ela permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. Sabendo que uma grande parte das opiniões ou idéias das pessoas sobre determinado tema se exprime de forma verbal ou escrita, a AC deve permitir a obtenção dessas informações.

A inferência é um ponto central na AC, pois é ela que confere relevância teórica ao procedimento, pois exige que se faça uma comparação, que é comandada pelos conhecimentos que o pesquisador tem sobre o objeto de sua investigação. Para Bardin (2004) inferência é uma *operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras* (p. 39).

Esse procedimento permite dar uma significação fundamentada às características que foram encontradas no texto, ou seja, é através da inferência que se podem interpretar os dados coletados pelo pesquisador.

CAPÍTULO VI

6.1 – Resultados e Discussão

Procederemos, aqui, a apresentação dos resultados de nossa pesquisa e sua análise. Num primeiro momento identificaremos as representações sociais que nossos participantes têm de adolescência e de adolescente, depois partimos para as expectativas que têm da prática pedagógica e, por fim, estabeleceremos as relações entre suas representações sociais e expectativas.

Representações sociais de adolescência e de adolescente

Como apontamos anteriormente, houve a necessidade de saber se os respondentes convivem com adolescentes, com que adolescentes convivem e como descrevem essa convivência. Foi o primeiro passo para acessarmos suas representações sociais desse período do desenvolvimento humano.

A convivência diária com adolescentes é confirmada por 58% (tabela 12) dos respondentes. Esse dado mostra-se relevante, pois essa convivência atua diretamente na construção e reconstrução das representações sociais, uma vez que elas são um tipo de conhecimento elaborado no convívio social.

Tabela 12 – Frequência e porcentagem dos participantes de acordo com o convívio com adolescentes no dia-a-dia

	F	%
Sim	29	58
Não	21	42
TOTAL	50	100

Os adolescentes com os quais nossos participantes convivem são familiares (tabela 13): primos (26,7%) e irmãos (20,0%). Esse é um tipo de relação bastante particular por estar marcada pela afetividade característica dos laços

familiares, bastante diferente de uma relação que se estabelece num ambiente profissional, como a relação professor – aluno, nosso interesse. O que mais se aproxima disso é a relação com adolescentes no estágio, lembrada por apenas 2,2% dos respondentes. No entanto, todas essas relações citadas são importantes, pois, como já dissemos, contribuem para a construção das representações sociais.

Tabela 13 – Freqüência e Porcentagem dos adolescentes com os quais convive no dia-a-dia indicados pelos sujeitos

Adolescentes	F	%
Primos	12	26,7
Irmãos	9	20
Vizinhos	6	13,4
Amigos	5	11,1
Sobrinhos	3	6,7
Alunos (aula particular)	3	6,7
No estágio	1	2,2
Visitas	1	2,2
Irmãos de amigos	1	2,2
Colegas da Universidade	1	2,2
Cunhada e suas amigas	1	2,2
Na igreja	1	2,2
Filha	1	2,2
TOTAL	45	100

A tabela 14 traz os dados referentes à descrição dos relacionamentos que os respondentes mantém com os adolescentes.

Tabela 14 – Frequência e Porcentagem dos descritores de relacionamento com adolescentes mantidos pelos respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. Qualitativos positivos	31	49,2	Boa...
			...boa e tranqüila, apesar das “crises” de adolescentes...
			Muito positiva...
			Bem próxima...
2. Respeito	9	14,3	...não bater de frente com suas opiniões.
			...há bastante respeito...
			...entendo seu pensamento.
3. Orientação	6	9,5	Em muitos casos aconselho sobre a vida pessoal, amorosa e profissional.
			...um papel parecido com o de pai/professor, ensinando e sempre que possível dando dicas das situações...
4. Qualitativos negativos	3	4,8	Razoável...
			Relação sociável, porém distante.
5. Diálogo	3	4,8	...tento estabelecer diálogo, trocas de experiência...
6. Amizade	3	4,8	Somos amigos.
			...fiz boas amizades...
7. Identificação	2	3,2	...gostamos basicamente das mesmas coisas...
8. Diferenças	2	3,2	...diferenças de visão de mundo...
9. Autoridade	2	3,2	...imposição de limites.
			...crítica ao comportamento imaturo, incoerente.
10. Cumplicidade	1	1,5	...existe uma certa cumplicidade...
11. Carinho	1	1,5	...carinho muito especial...
TOTAL	63	100	

Ao descreverem sua relação com os adolescentes, os participantes da pesquisa apontam que mantém uma relação positiva e saudável (49,2%), de identificação (3,2) e amizade (4,8%).

Apesar disso, as respostas parecem apontar para as diferenças que existem entre os respondentes e os adolescentes, o que podemos perceber em quase todas as categorias.

Um dos participantes, mesmo ao descrever sua relação como boa, chama a atenção para a crise da adolescência: *...boa e tranqüila, apesar das “crises” de adolescentes...* entendendo que esse indivíduo passa por um momento particular

e delicado em sua vida e, por isso mesmo, procura manter uma relação *boa e tranqüila*.

Uma relação de respeito (tabela 14, categoria 2) é citada por 14,3% dos respondentes. Aqui também o tom das respostas é de que existem diferenças entre os adultos e os adolescentes e que estes precisam ser entendidos e respeitados devido ao momento pelo qual estão passando.

Essa relação em que as diferenças ficam em evidência é bastante clara nas categorias Orientação, Qualitativos negativos, Diferenças e Autoridade.

Destacamos a categoria Orientação, na qual encontramos uma relação pautada na tutoria, no aconselhamento (*...um papel parecido com o de pai/professor, ensinando e sempre que possível dando dicas das situações...*), na qual o respondente assume o papel de mais experiente, conhecedor dos fatos da vida e portanto capaz de orientar o jovem. Em Autoridade, categoria que se aproxima muito da anterior, encontramos de maneira mais incisiva o aconselhamento que aqui se transforma em *imposição de limites e crítica ao comportamento* revelando que para esses respondentes o adolescente é alguém que não tem limites, comportando-se de modo incoseqüente e irresponsável.

Na continuidade de nossa investigação, questionamos nossos participantes se se consideram adolescentes. A tabela seguinte mostra suas respostas:

Tabela 15 – Frequência e Porcentagem dos participantes em resposta à pergunta: Você se considera um (a) adolescente?

	F	%
Não	28	56
Em termos	10	20
Sim	9	18
Não sabe	3	6
TOTAL	50	100

Nossa intenção foi que, ao justificarem sua resposta, estariam revelando-nos suas representações sociais da adolescência e do adolescente. É o que discutiremos agora.

A tabela abaixo (tabela 16) apresenta as justificativas dos respondentes que não se consideram adolescentes:

Tabela 16 – Frequência e Porcentagem das justificativas dos respondentes que não se consideram adolescentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. Maturidade	21	36,9	...me sinto numa fase mais madura, menos conturbada...
			...considero-me uma pessoa madura...
			...resolvo todos os meus problemas.
			...imagino que atualmente eu já esteja mais amadurecida...
			...não me baseio completamente na opinião alheia...
2. Responsabilidade	9	15,8	Um adolescente não tem responsabilidades financeiras, profissionais e familiares.
			...as responsabilidades do dia-a-dia não me permitem ter essa consideração.
			...já me considero responsável o suficiente para me considerar adulta.
			...tenho algumas responsabilidades que um adolescente não tem...
3. Superação dos conflitos	6	10,5	...muitos dos conflitos vividos nessa fase da vida já foram superados...
			...sei o que quero, não tenho problemas de auto-estima ou afirmação.
			...não vivo em meio a conflitos e que não seja tão instável quanto eu era.
4. Independência	5	8,8	...já me sustento...
			...além de me manter financeiramente ainda sou responsável pelo meu lar.
5. Transição	5	8,8	Eu acredito que já passei deste estágio de transformação... Não, já que considero uma fase de transição da infância para a maturidade e penso já ter alcançado a fase adulta.
6. Inserção na sociedade	3	5,3	...já ingressei na idade adulta no sentido de ter deveres para com a sociedade...
7. Identidade	2	3,5	Acho que já passei da crise de identidade que mais marca a adolescência.
			Acho que já passei da fase de busca (e crise) de identidade...
8. Visão de mundo	2	3,5	...tenho uma visão de mundo típica do mundo adulto...
9. Resposta sem justificativa	2	3,5	Não.
10. Desenvolvimento biológico	1	1,7	...meu corpo biologicamente já está bastante formado, só envelhecendo, não se modificando tanto...
11. imediatismo	1	1,7	...não me baseio no ímpeto ou no imediatismo...
TOTAL	57	100	

Ter maturidade é a justificativa mais recorrente entre nossos participantes, com 36,9% das respostas, seguida de responsabilidade, 15,8 % e superação dos conflitos, com 10,5% das respostas. As respostas são esclarecedoras:

...me sinto numa fase mais madura, menos conturbada...
...aprendi a viver mais em função das minhas opiniões e decisões...
Um adolescente não tem responsabilidades financeiras, profissionais e familiares.
...muitos dos conflitos vividos nessa fase da vida já foram superados...

Fica claro que para os respondentes ser adolescente é ser imaturo, é não ter responsabilidades, é viver uma fase cheia de conflitos, uma fase em que se é bastante influenciado pela opinião alheia e não se tem o poder de tomar as próprias decisões.

Ser independente (8,8%), estar inserido na sociedade (5,3%) e ter uma visão de mundo do adulto (3,5%) também são características apontadas como típicas do adulto e, portanto, ausentes nos adolescentes. São exemplos de respostas:

...além de me manter financeiramente ainda sou responsável pelo meu lar.
...já ingressei na idade adulta no sentido de ter deveres para com a sociedade...
...tenho uma visão de mundo típica do mundo adulto...

Outras explicações usadas pelos participantes para justificarem o não ser adolescente mostram que a adolescência é entendida como um período de transição (8,8%), de formação da identidade (3,5%) e de desenvolvimento biológico (1,7%), revelando uma visão naturalista da adolescência.

Os respondentes que se consideram adolescentes apresentam as mesmas justificativas. A diferença é que reconhecem em si mesmos as características que atribuem à adolescência e ao adolescente. A tabela 17 traz suas justificativas:

Tabela 17 – Frequência e Porcentagem das justificativas dos respondentes que se consideram adolescentes

	F	%	Exemplos
1. Maturidade	6	40	Ainda não me considero maduro como alguém que passou desta fase...
			...ainda não adquiri a maturidade mental necessária para ser adulta...
2. Dependência	4	26,7	Pela falta de dependência financeira.
			...dependo dos meus pais...
3. Responsabilidade	2	13,3	...não tenho muitas responsabilidades...
4. Transição	2	13,3	Eu sinto que estou numa fase de transição porque já tenho mais de 18 anos mas ainda não me sinto adulta.
5. Resposta sem justificativa	1	6,7	Sim.
TOTAL	15	100	

Referências à maturidade foram as justificativas mais utilizadas pelos participantes que se consideram adolescentes (40%), seguidas por dependência (26,7%), responsabilidade (13,3%) e transição (13,3%). Mais uma vez, vemos que o adolescente é representado como um indivíduo que não tem maturidade (*Ainda não me considero maduro como alguém que passou dessa fase...*), é dependente dos adultos (*...dependo dos meus pais...*), não tem responsabilidades (*...não tenho muitas responsabilidades...*) e vive uma fase de transição para a idade adulta (*Eu sinto que estou numa fase de transição porque já tenho mais de 18 anos mas ainda não me sinto adulta*).

A próxima tabela (tabela 18) traz as justificativas dos participantes que se consideram adolescentes em termos, ou seja, acreditam que apresentam algumas características que definem a adolescência e outras que revelam já estarem deixando de ser adolescentes. Esse fato revela novamente que a adolescência é representada como um período de transição em que se vai amadurecendo, atingindo a idade adulta e as características típicas da adolescência vão sendo transformadas no seu oposto no processo que levará à vida adulta. Vamos à tabela:

Tabela 18 – Frequência e Porcentagem das justificativas dos respondentes que se consideram adolescentes em termos

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
1. sim	A. Dependência	4	17,5	...não sou totalmente independente... Se considerar que (adolescente) é aquela pessoa que ainda vive com os pais, não tem total domínio de sua vida, eu sou (adolescente).
	B. Imaturidade afetiva	2	8,7	Em alguns aspectos acredito que ainda devo ser, principalmente para relacionamentos...
	C. Comportamento	2	8,7	...sou uma pessoa intempestiva, impulsiva, explosiva, indecisa e instável. Via de regra essas características são atribuídas a adolescentes.
	D. Idealismo	2	8,7	Porque ainda acredito que é possível “mudar o mundo”.
	E. Responsabilidade	2	8,7	...quando troco as obrigações por atividades teoricamente inúteis...
	F. Identidade	1	4,3	...tenho crises de identidade...
	G. Desenvolvimento físico	1	4,3	Em relação ao meu corpo, mudanças físicas, me sinto adolescente...
	H. Transição	1	4,3	...ainda não tive a preparação necessária para ingressar no que seria o “mundo adulto”...
2. Não	A. Responsabilidade	5	21,8	...tenho determinadas responsabilidades que adolescentes não têm... ...assumo responsabilidades e idéias de adultos...
	B. Desenvolvimento	2	8,7	...já passei da idade...
	C. Comportamento	1	4,3	...vejo várias atitudes de adolescentes e vejo o quanto já mudei.
TOTAL		23	100	

As justificativas que encontramos aqui são basicamente as mesmas que encontramos na tabelas 16 e 17. Mais uma vez os adolescentes são representados como dependentes, imaturos, com um comportamento específico para o período do desenvolvimento em que estão, idealista, irresponsável, em processo de formação da identidade, vivendo uma fase de transição, de preparação para a vida adulta.

A tabela 19 concentra as respostas dos participantes que não sabem se são adolescentes ou não. A categoria indefinição do termo nos chama atenção pelo fato de que nos remete às diferentes correntes teóricas que trabalham com o termo, cada uma definindo a adolescência segundo suas concepções, o que pode

causar dúvidas em relação à definição do termo, a exemplo do que apresentamos no Capítulo III.

Tabela 19 – Frequência e Porcentagem das justificativas dos respondentes que não sabem se são adolescentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. Indefinição do termo	1	33,3	Não sei. Não consigo definir o termo de forma clara para que possa entender e responder a questão de maneira satisfatória.
2. Superação da fase	1	33,3	Não sei responder, embora tenha 23 anos, ainda trago comigo resquícios da adolescência.
3. Crise da meia idade	1	33,3	Quem sabe não é a “crise dos 40” chegando mais cedo...
TOTAL	3	100	

Vale retomar aqui que fica patente que o adolescente é definido em oposição ao adulto, o adolescente é o não-ser: ele não é maduro, não é responsável, não é independente, não está inserido na sociedade, não tem uma identidade formada. Nesse sentido, o que cabe ao adolescente é a imaturidade, a irresponsabilidade, a dependência, os conflitos. A adolescência, portanto, é a fase de transição, por excelência, é um vir-a-ser.

Até o presente momento, os participantes falaram de adolescente e adolescência a partir de características e comportamentos que reconhecem ou não em si mesmos, o que nos revelou alguns aspectos das representações sociais que têm de adolescente e adolescência. Quando pedimos que atribuíssem características à adolescência, novos aspectos foram acrescentados aos que já haviam sido colocados até então. A tabela 20 mostra as características atribuídas à adolescência:

Tabela 20 – Frequência e Porcentagem das características atribuídas pelos participantes à adolescência

Categorias	F	%	Exemplos
01. Rebeldia	28	12,3	Rebeldia; Indisciplina; Teimosia; Prepotência; Intolerância; Explosividade; Teste dos limites anteriormente pré-estabelecidos; Desejo de mudança, de quebrar padrões.
02. Insegurança	25	11	Insegurança; Dúvida; Medo do futuro; Incerteza.
03. Formação de grupos	17	7,5	Necessidade de andar em grupo; Intensificação das amizades; Cumplicidade.
04. Auto-afirmação	14	6	Necessidade de auto-afirmação, de mostrar o quanto é responsável e independente; Buscam a auto-afirmação, identidade; Egocentrismo; Determinação; Alternativo; Uso e invenção de novas gírias; Sensação de que pode tudo, liberdade em relação ao mundo.
05. Imaturidade	11	4,8	Imaturidade; Falta de maturidade; Ingenuidade; Maturidade; Achar que já é adulto.
06. Contestação	11	4,8	Início do hábito de contestar idéias ou situações; Questionamento de valores; Negação.
07. Alegria	10	4,4	Alegria; Animação; Entusiasmo imediato; Energia; Gozações.
08. Instabilidade	10	4,4	Instáveis; Inconstância; Mutável.
09. Descobertas	9	4	Grande número de descobertas/mudanças; Descoberta; Curiosidade; Novidade; Fase de experimentar coisas novas; Fase de experimentação.
10. Ansiedade / impaciência	9	4	Ansiedade; Impaciente; Agitação.
11. Desenvolvimento psicológico e biológico	8	3,5	Fase de mudança; Transformações biológicas acentuadas; Desenvolvimento da mente; Fase de transição infância – Adolescência.
12. (Ir)responsabilidade	7	3,1	Falta de responsabilidade; Aumento de responsabilidade; Fase de muitas cobranças.
13. Idealismo	7	3,1	Sonhador; Idealismo; Criatividade.
14. Dependência	7	3,1	Dependência dos pais ou responsáveis; Dependente de outra pessoa ou coisas; Desejo de ser independente.
15. Impulsividade	6	2,6	Ímpeto; Impulsivo.
16. Sexualidade	6	2,6	Descoberta da sexualidade; Busca a relação com o sexo oposto e dúvidas em relação a isso.
17. Necessidade de ser aceito / reconhecido	6	2,6	Sentimento de aceitação; Necessidade de ser reconhecido pelos outros como membro importante da sociedade, precisa da opinião alheia para formar a própria identidade; Facilmente influenciável.
18. Relação com os pais	5	2,2	Não respeitar os pais; Não aceitar a opinião dos pais.
19. Conflitos	5	2,2	Conflitos sociais e culturais; Conflito.
20. Formação da identidade	5	2,2	Afirmação de personalidade; Formação de identidade; Crises existenciais.
21. Depressão	5	2,2	Depressão; Complexos (de inferioridade ou outros).
22. Falta de objetivo	5	2,2	Sem muito foco do que quer fazer na vida; Sobrecarregar a si próprio pela vontade de ter muitas atividades; Desmotivação ou não envolvimento.
23. Preocupação com a estética	4	1,7	Desconforto corporal; Preocupação com a estética.
24. Solidariedade	3	1,3	Solidariedade; Preocupados socialmente.
25. Limites	3	1,3	Busca de limites; Desafios.
26. Isolamento	2	0,9	Dificuldade de convivência.
TOTAL	228	100	

Segundo os respondentes, duas características marcam a adolescência: rebeldia, com 12,3% das respostas e insegurança, com 11,0%. Na categoria rebeldia, encontramos a indisciplina, a teimosia, a testagem dos limites dentre outros termos que carregam a idéia de que estar na adolescência significa transgredir as regras sociais, familiares, escolares impostas. Em insegurança, temos dúvida, incerteza, medo do futuro. Como a idéia é de que a adolescência é um período de preparação para o mundo adulto, o medo, a dúvida, a insegurança são típicos dessa fase.

A formação de grupos e a auto-afirmação também foram duas categorias bastante citadas, com 7,5% e 6,0% respectivamente. A formação de grupos aparece como uma necessidade, assim como a auto-afirmação. Essas categorias, mais uma vez, reforçam a idéia do não-ser do adolescente. É no grupo que o adolescente busca a segurança, revela que está se distanciando dos pais, com os quais geralmente têm conflitos (como mostra a categoria 18) e se auto-afirma, na busca de uma identidade.

A adolescência, para nossos respondentes, também é a fase da contestação (4,8%), da alegria (4,4%), da instabilidade (4,4%), das descobertas (4,0%), da impulsividade (2,6%), do desenvolvimento biológico e psicológico (3,5%). Características de uma fase de transição, de um período em que se deve aprender a ser adulto e, portanto deve ser alvo de programas que garantam que aqueles que nele estão, transitem por esse espaço de tempo em segurança para que se tornem adultos úteis à sociedade.

Parece-nos que a única categoria que traz uma idéia positiva em relação aos adolescentes é solidariedade, que parece indicar que o jovem está preocupado com os fatos sociais do mundo em que vive. Apesar disso, conta com apenas 1,3% das respostas. Muito pouco diante de toda carga negativa que se atribui à adolescência e ao adolescente. Talvez seja o início de uma mudança na representação social que se tem, mas o caminho tem parecido longo demais.

Nota-se, de maneira geral, que as características atribuídas à adolescência, pelos nossos respondentes, retomam o discurso de algumas teorias psicológicas que descrevem a adolescência. Assim, quando nos apresentam a adolescência

como um período de preparação para o mundo adulto, como uma época de instabilidade, de conflitos, de afastamento do convívio familiar, da formação de grupos, de auto-afirmação, de formação da identidade, de desenvolvimento psicológico, podemos retomar todos os teóricos que apresentamos no Capítulo III: Stanley Hall, que naturalizou a adolescência, entendendo-a como um período perigoso do desenvolvimento humano (Gallatin, 1978); Anna Freud, que vê na adolescência a idade da tormenta (Muuss, 1974); Erikson (1987), que descreveu o processo de aquisição da identidade adulta; Aberastury e Knobel (1981), que entendem a adolescência como um período de desequilíbrio e instabilidade; Piaget (2003), que descreveu o desenvolvimento cognitivo do homem.

Essas teorias são retomadas por nossos respondentes, atualizando-as num discurso do senso-comum, ou seja, é a Representação Social tornando o estranho a determinado grupo em algo próximo e palpável. É a ciência transformada em senso-comum (Moscovici, 1978)

Cada uma das categorias apresentadas na tabela anterior (tabela 20) foi relacionada ao contexto/situação em que podem ser observadas, segundo nossos respondentes.

A tabela 21 contém os contextos que se referem à rebeldia.

Tabela 21 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a rebeldia adolescente, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. idéias/regras	11	28,2	Normalmente querem romper com tudo o que é estabelecido (contexto familiar e escola).
2. pais / família	7	17,9	Oposição a tudo que os pais desejam ou impõem.
3. próprio comportamento	7	17,9	Devido às transformações repentinas acontecidas tanto fisicamente, como psicologicamente, o adolescente passa a querer ser independente e fugir do que os pais falam, por isso a rebeldia.
			Os adolescentes são explosivos, expressam suas opiniões de forma clara e sucinta, no momento em que elas surgem, sem pensar muito antes.
4. escolar	5	12,8	São observadas em situação escolar e familiar, quando o adolescente se nega a arcar ou realizar suas atividades.
			Em sala de aula, quando o professor não coloca o aluno como o inteligente da turma, o adolescente pode começar a se mostrar apático nas aulas, pode dispersar ou desafiar o professor.
5. sociedade	3	7,7	Num contexto opressor, autoritário e repleto de pré-conceituações.
			Geralmente no relacionamento com pessoas que exercem autoridade tendem a demonstrar esse aspecto.
6. convicção	2	5,1	Defende seus pontos de vista como se estes fossem os únicos corretos.
7. fatos do mundo	1	2,6	Quando vêem um filme, como Farenheit 11 de setembro, p.e.
8. discriminação	1	2,6	... dificuldade em aceitar o outro e a necessidade de aceitação, que vemos nos grupos adolescentes, que tendem a discriminar o que é diferente deles.
9. em grupo	1	2,6	Quando estão em grupo e em conflito com outro adolescente.
10. inconformismo	1	2,6	Ficar de cara feia porque não conseguiu atingir uma meta, ainda que importante, ou mesmo boba.
TOTAL	39	100	

Segundo os respondentes a rebeldia surge para romper com as idéias e regras estabelecidas, sejam regras sociais, escolares ou familiares, com destaque para a família que é citada em 17,9% das respostas e para o contexto escolar, em 12,8%. O que se destaca é que essa rebeldia é dirigida às figuras de autoridade – pais e professores – e aparece como um comportamento próprio da adolescência, quase que determinada biologicamente. O exemplo que destacamos a seguir é bastante claro nesse sentido:

Devido às transformações repentinas acontecidas tanto fisicamente, como psicologicamente, o adolescente passa a querer ser independente e fugir do que os pais falam, por isso a rebeldia.

A categoria insegurança (tabela 20) pode ser observada nos contextos/situações, segundo os respondentes, apresentados na tabela 22:

Tabela 22 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a insegurança, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. escolhas	29	65,9	Indecisão na hora de realizar escolhas. Tomar decisões sobre profissão.
2. outras pessoas	9	20,4	Necessidade de estar sempre em “grupo”.
3. futuro	4	9,1	Talvez característica não só de adolescentes, mas é uma fase de não saber o que vai ser o futuro, o que pode estar relacionado a um certo grau de desprezo/despreocupação com esse futuro.
4. educacional	1	2,3	Com o ... desempenho escolar etc.
5. novo	1	2,3	Das coisas novas que acontecem em sua vida cotidiana, ou seja, medo de crescer.
TOTAL	44	100	

O contexto/situação mais citado pelos respondentes refere-se a escolhas que os adolescentes têm de fazer. Entendemos que a insegurança se dá pelo fato de que as escolhas feitas na adolescência determinarão a vida adulta. Como os adolescentes são entendidos como imaturos e irresponsáveis, acredita-se que são inseguros para tomar decisões mais sérias, como a profissão que pretendem exercer. Tal fato justifica uma série de programas de orientação para jovens que têm como objetivo auxiliá-los em suas escolhas.

A insegurança do adolescente, segundo os participantes, é um dos fatores que despertam nos jovens a necessidade de estarem em grupo, pois junto de iguais, de pessoas que estão passando pelo mesmo momento, esse sentimento pode ser abrandado. O grupo torna-se um ponto de apoio e de referência. É o que encontramos na tabela seguinte:

Tabela 23 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a formação de grupos, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. socialização	6	31,6	Há uma procura maior pelo convívio social e um distanciamento da família.
2. identificação	5	26,4	Nesta fase, o grupo torna-se uma forma de inclusão, de achar pessoas que estão passando pela mesma coisa...
3. personalidade / identidade	4	21	(o grupo) ... ajuda muito a formação da personalidade, pois às vezes tem que mudar para a inserção.
4. característica própria da adolescência	2	10,5	A necessidade de um grupo e a influência que este exerce é muito maior que em outros períodos da vida. Vemos isso nas atitudes e as motivações destas.
5. cumplicidade	2	10,5	Difícilmente, muito raramente, delatam um amigo (ainda que por isso também sejam penalizados).
TOTAL	19	100	

Segundo nossos participantes a formação de grupo representa o distanciamento familiar em troca de uma maior socialização (31,6%), sendo formados por identificação (26,4%), tornando-se muito importante para a formação da identidade do adolescente (21,0%). É o que defendem Aberastury e Knobel (1981):

(...) as atuações do grupo e dos seus integrantes representam oposição às figuras parentais e uma maneira ativa de determinar uma identidade diferente da do meio familiar. No grupo, o indivíduo adolescente encontra um reforço muito necessário para os aspectos mutáveis do ego que se produzem neste período da vida. (...) O grupo resulta útil para as dissociações, projeções e identificações que seguem ocorrendo no indivíduo... Depois de passar pela experiência grupal, o indivíduo poderá começar a separar-se da turma e assumir a sua identidade adulta (p. 37).

A tabela 24 ajuda-nos a discutir a categoria auto-afirmação:

Tabela 24 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a auto-afirmação, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. próprio da adolescência	6	37,5	Em geral há uma baixa auto-estima entre os adolescentes que procuram se auto-afirmar (demarcar seu território) em seu meio social.
2. confronto de regras / autoridades	4	25	Ignorar conselhos de pais, professores, pessoas mais experientes.
3. formação de grupos	2	12,5	Convivência com amigos que tenham hábitos diferentes e que serão imitados.
4. determinação	2	12,5	Os adolescentes buscam com afinco realizar suas vontades, às vezes, não se importando com os meios que o levarão ao final pretendido.
5. independência	1	6,25	Começam a trabalhar, ganhar o próprio sustento; alguns possuem veículo próprio, o que dá sensação de poder / liberdade.
6. resposta não específica	1	6,25	Em muitas situações.
TOTAL	16	100	

A auto-afirmação surge aqui como uma característica própria da adolescência (37,5%) e o adolescente é colocado na posição de um animal que precisa *demarcar seu território* para tornar-se alguém. O confronto de regras e autoridades (25,0%) é uma das facetas dessa auto-afirmação, assim como a formação de grupos (12,5%).

É interessante notar que o confronto a regras e autoridades (que também podem ser traduzidas/entendidas como rebeldia, agressividade, auto-afirmação) e a formação de grupos são recorrentes nas respostas dos participantes, o que nos leva a supor serem os pontos de ancoragem das representações sociais de nossos respondentes.

A imaturidade (tabela 25), também bastante freqüente nas respostas, é identificada no campo psicológico (38,4%) reforçando a idéia de um indivíduo com uma identidade em formação, em preparação para a entrada no mundo adulto, em transição.

Apesar de ser citada apenas 1 (uma) vez, a categoria falta de experiência nos chama a atenção:

... Sempre falta experiência/orientações no adolescente o que o leva a decisões erradas e/ou ingênuas.

A imaturidade é atribuída à falta de experiência e de orientação, nesse sentido a tutela de um adulto parece ser indispensável para garantir que o adolescente tenha um desenvolvimento adequado para a entrada no mundo adulto. A tabela seguinte traz esses dados:

Tabela 25 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a imaturidade, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. psicológica	5	38,4	Muitas vezes se comportam como crianças pequenas e outras querem ser tratados como adultos.
2. escolha	2	15,4	...que atitude tomar diante de situações de escolha.
3. futuro	1	7,7	Em relação ao futuro...
4. falta de experiência	1	7,7	... Sempre falta experiência/orientações no adolescente o que o leva a decisões erradas e/ou ingênuas.
5. responsabilidades	1	7,7	Tentar mostrar que é adulto pelo uso de roupas etc, mas sem ter o peso das responsabilidades.
6. resposta não específica	2	15,4	Sempre.
7. não respondeu	1	7,7	
TOTAL	13	100	

A categoria contestação (segundo a tabela 20) é ampliada na tabela 26:

Tabela 26 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a contestação, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. figuras de autoridade	15	78,9	Sentida na relação, muitas vezes conflituosa com pais e professores, é possível afirmar que existe uma tendência a desrespeitar a "ordem"...
2. característica do próprio sujeito	04	21,1	Necessidade de auto-afirmação.
TOTAL	19	100	

Segundo os respondentes, a contestação é dirigida às autoridades (78,9%): pais e professores. Assim, a relação entre as figuras de autoridade e os adolescentes parece ser marcada pelo conflito. As figuras de autoridade estabelecem as regras e os adolescentes estão prontos para transgredi-las.

A alegria, categoria apresentada na tabela 27, surge como um aspecto negativo da adolescência. O termo parece ter se aproximado da irresponsabilidade, da falta de respeito para com os outros, sendo comumente observada quando estão em grupo. Devemos ressaltar que quando a alegria é atribuída a crianças ela adquire um caráter positivo, o oposto de quando associada à adolescência. Provavelmente isso acontece devido à representação de que a adolescência é período preparatório para a vida adulta e deve, portanto, ser levado com seriedade.

Tabela 27 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a alegria, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. relação com outros	4	36,4	Dentro de seu grupo de amigos (que podem ser os mais diversos)...
2. próprio sujeito	4	36,4	O adolescente nunca está satisfeito, parece sempre querer mais.
3. ambientes sociais	3	27,2	A todo tempo, inclusive durante momentos de aulas, gostam de provocar brincadeiras/risadas.
TOTAL	11	100	

A categoria instabilidade tem seus contextos/situações em que pode ser observada na tabela 28:

Tabela 28 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a instabilidade, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. emocional	3	27,2	Falta de equilíbrio emocional comum da idade.
2. com outras pessoas	3	27,2	Falta de aceitação de limites, resistência a certas tarefas propostas pelo professor.
3. humor	2	18,2	Quando o adolescente mostra-se empolgado e decepcionado, triste e feliz, ou seja, oscila o humor em curto espaço de tempo.
4. característica própria do sujeito	2	18,2	Faz parte da constituição do ser humano.
5. resposta não específica	1	9,2	Em diversas situações.
TOTAL	11	100	

Para nossos participantes, os adolescentes são instáveis emocionalmente (27,2%), característica *comum da idade*, e do próprio sujeito (18,2%), fazendo *parte da constituição do ser humano*, o que o leva a apresentar oscilação de humor (18,2%). É uma visão biológica da adolescência, idéia muito próxima da adolescência descrita por Stanley Hall no início do século passado. Vale atentar que essa característica também está associada à *falta de aceitação de limites, resistência a certas tarefas propostas pelo professor*, trazendo à baila mais uma vez a idéia de rebeldia e contestação.

A tabela 29 trata da categoria descobertas:

Tabela 29 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar as descobertas, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. relacionamentos	4	26,7	No convívio com outras pessoas, na escola, na rua etc.
2. Necessidade de experiências	3	20	É um aspecto da experimentação muito comum em ambientes impositivos em que não se explica o porquê não e então, precisa provar para ver.
3. do mundo	2	13,3	Notável energia em querer conhecer tudo que o cerca, muitas vezes entrando “em fria”.
4. despertar de interesses	2	13,3	Em termos de (...) interesses ...
5. inconstância de interesses	2	13,3	Interesses e desinteresses súbitos por diversas coisas.
6. próprio corpo	1	6,7	Primeiro beijo, mudanças no corpo...
7. de si	1	6,7	... momento em que a pessoa descobre muito sobre si...
TOTAL	15	100	

As descobertas na adolescência, segundo os respondentes, estão ligadas aos relacionamentos (26,7%), ao ambiente social. Percebe-se em algumas respostas associação das descobertas com irresponsabilidade, imaturidade e instabilidade. Vejamos:

Notável energia em querer conhecer tudo que o cerca, muitas vezes entrando “em fria”.

Interesses e desinteresses súbitos por diversas coisas.

O entrar “em fria” denota irresponsabilidade e imaturidade do adolescente que parece agir mais pelo impulso. O segundo exemplo traz a idéia de instabilidade: o interesse pelas descobertas, pelo novo surge e desaparece rapidamente.

Ansiedade/impaciência é a categoria que apresentamos na tabela 30:

Tabela 30 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a ansiedade/impaciência, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. pelo futuro	3	23,1	... o adolescente tem ansiedade de conhecer o futuro e o que o espera.
2. desenvolvimento	3	23,1	Justamente devido às mudanças pelas quais passa ...
3. própria vida	2	15,4	Com a sua vida ...
4. com outros	2	15,4	... com as pessoas.
5. situação escolar	1	7,7	Na escola.
6. atividades que desenvolve	1	7,7	Tem pressa para terminar suas atividades.
7. indecisão nas escolhas	1	7,7	Muitas coisas estão mudando e há muitas escolhas para serem feitas na adolescência, o que pode gerar ansiedade.
TOTAL	13	100	

Percebemos que a ansiedade/impaciência, segundo os respondentes, é determinada pelo desenvolvimento (23,1%) por que passa o indivíduo. A ansiedade por conhecer o futuro (23,1%) nos remete a Calligaris (2000) quando se refere à moratória a que o adolescente vive nos anos da adolescência. Colocado à margem do mundo adulto, excluído das atividades consideradas exclusivamente adultas é coerente atribuir ao adolescente o sentimento de ansiedade pelo futuro.

Em relação à categoria desenvolvimento biológico e psicológico, vemos na tabela 31 que a ênfase é na mudança sentida *no pensamento e na personalidade do adolescente*, o que nos remete a Piaget (2003) e ao estágio operatório-formal descrito por ele. O desenvolvimento físico também é citado, com referência ao aparecimento dos caracteres sexuais secundários, o que novamente reforça a adolescência como característica biológica do ser humano.

Apesar de ter sido citado apenas uma vez, vale ser destacado o fato da indefinição, por parte dos adultos, em relação ao adolescente. Há uma relação paradoxal que se estabelece entre adultos e adolescentes, que são vistos ainda como crianças para realizar determinadas atividades e velhos demais para outras. Talvez essa indefinição de quem seja possa ser explicada pelo entendimento de que a adolescência é um período de transição, e o adolescente não é nem criança nem adulto, é o não-ser que já citamos.

Tabela 31 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar o desenvolvimento biológico e psicológico, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. psicológico	8	61,5	Há uma mudança muito rápida no pensamento e na personalidade do adolescente que procura se adequar ao meio social.
2. físico	4	30,8	Alterações físicas do corpo (crescimento de pelos etc.)
3. indefinição	1	7,7	Quando se diz a um que ele é muito criança para tal coisa (viajar sozinho p.e.) ou que já é crescidinho o bastante (brincar).
TOTAL	13	100	

A próxima tabela trata da categoria (ir)responsabilidade.

Tabela 32 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a (ir)responsabilidade, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. imaturidade	3	33,4	Dificuldade em julgar o que é “certo” ou não fazer em sociedade.
2. inseqüente	2	22,2	Achar que não existe conseqüência para suas ações.
3. situação profissional	2	22,2	Escolha da profissão; primeiro emprego.
4. situação escolar	1	11,1	O adolescente se sente obrigado a ter boas notas, passar no vestibular, a ter certos comportamentos para ser aceito em um grupo de amigos.
5. sem resposta	1	11,1	
TOTAL	9	100	

Podemos ver que a irresponsabilidade do adolescente aparece como fruto de sua inseqüência (*achar que não existe conseqüência para suas ações*) e de sua imaturidade, característica bastante apontada pelos respondentes, o que parece nos revelar mais um ponto de ancoragem das representações sociais.

A responsabilidade é identificada pelos respondentes nas situações de escolha profissional e escolar. É interessante notar que essas duas situações têm ligação direta com o futuro do adolescente. Isto é, espera-se que o adolescente torne-se um adulto útil à sociedade, assim sua vida escolar, período em que entra

em contato com os bens culturais e científicos valorizados pela sociedade, e a escolha profissional que faz são revestidas de importância.

A tabela 33 trata da categoria idealismo. Os respondentes parecem atribuir ao adolescente a característica de sonhador, de alguém que vive fora da realidade, que acredita ser capaz de *mudar o mundo*, o que nos lembra a imaturidade, já atribuída ao adolescente. Vemos que, segundo nossos participantes, *o adolescente tem vontade de mudança, porém não possui meios para tal*. O adolescente, por estar em desenvolvimento, em preparação, ainda não possui maturidade e autonomia para realizar o que deseja.

Tabela 33 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar o idealismo, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. promover mudança	3	37,5	Vontade de mudança, porém não possui meios para tal.
2. transformação do mundo	2	25	São capazes de achar que podem mudar o mundo com falsas ideologias.
3. criatividade	1	12,5	Imaginar qualquer tipo de situação, mesmo que elas não possam ocorrer.
4. situação escolar	1	12,5	Em discussões durante as aulas em que sempre apresentam idéias “revolucionárias”.
5. sem resposta	1	12,5	
TOTAL	8	100	

A tabela 34 traz a categoria dependência. Vamos a ela:

Tabela 34 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a dependência, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. pais	6	54,5	Pensam ser independentes dos pais, acreditando que podem fazer o que desejam, principalmente em relação a namoros e escola.
2. financeira	3	27,3	O adolescente ainda depende muito dos pais, principalmente financeiramente.
3. psicológica	1	9,1	Psicologicamente (amigos, amantes, família).
4. social	1	9,1	Se apegar a objetos ou ao emprego.
TOTAL	11	100	

Segundo os respondentes, os adolescentes dependem de seus pais (54,5%), mesmo pensando o contrário. O exemplo que destacamos é claro:

Pensam ser independentes dos pais, acreditando que podem fazer o que desejam, principalmente em relação a namoros e escola.

A independência que o adolescente acredita ter, segundo o respondente, é manifestada principalmente nas relações amorosas e na escola. Ao localizar no adolescente a crença de que pode fazer o que deseja nos leva a entender que essa independência se aproxima bastante da idéia de contestação e rebeldia.

A dependência financeira também é lembrada. Fora do mercado de trabalho, estando em preparação para nele ingressar, o adolescente não tem meios de adquirir a independência financeira. Essa idéia nos remete mais uma vez a Calligaris (2000) e sua idéia de moratória. Vale notar que, ao atribuir a característica dependência, nossos respondentes parecem estar se referindo ao jovem de classe média, média alta e/ou alta, pois muitos jovens das classes menos favorecidas contribuem para a renda familiar desde muito cedo.

A impulsividade, outra categoria de características atribuídas aos adolescentes, aparece na tabela 35:

Tabela 35 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a impulsividade, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. relação com autoridades	5	55,6	Confronto com pais, professores, autoridades, figuras a quem o adolescente deve demonstrar respeito e de quem recebe "ordens".
2. irresponsabilidade	2	22,2	Agem com mais irresponsabilidade e do modo que crêem ser o correto.
3. sexualidade	1	11,1	O adolescente agora tem que lidar com desejos sexuais, que antes não eram presentes e tem que aprender a controlá-los de acordo com a moral que a sociedade dita.
4. inconseqüente	1	11,1	Não fazem relações anteriormente às ações (comumente).
TOTAL	9	100	

Segundo os respondentes, a impulsividade pode ser observada na relação do adolescente com autoridades (55,6%) e nas atitudes consideradas irresponsáveis (22,2%). A idéia se repete mais uma vez: a impulsividade está associada à rebeldia, à contestação e à irresponsabilidade.

Na tabela 36, tratamos da categoria sexualidade:

Tabela 36 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a sexualidade, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. relacionamentos amorosos	6	60	A idade em que a maioria dos meninos e meninas iniciam o primeiro namoro.
2. relação com a sexualidade	3	30	Aproveitam palavras, imagens para fazerem piadas ou comentários com conotação sexual.
3. dúvidas	1	10	...questões sobre o assunto para as pessoas.
TOTAL	10	100	

Segundo os participantes, a adolescência é, por excelência, o período em que a sexualidade do indivíduo se destaca, fica em evidência. É o período em que os relacionamentos amorosos têm início (60%), as brincadeiras com conotação sexual são freqüentes (30%) e as dúvidas surgem (10%). Vale destacar que a relação do jovem com sua sexualidade, de acordo com as respostas, parece ser tranqüila, sem grandes dificuldades. Esse fato se mostra relevante pois indica uma mudança na forma como o adolescente vem sendo representado no senso-comum e nas teorias que se constroem a respeito da adolescência.

A necessidade de ser aceito/reconhecido é outra categoria de características atribuídas aos adolescentes pelos respondentes (tabela 37). Essa necessidade é dirigida ao grupo de amigos, com 33,4% das respostas, depois à família, com 22,2% e à escola, também com 22,2% das respostas. A necessidade de ser aceito/reconhecido parece-nos que se aproxima da noção de auto-estima, no entanto o adolescente precisa do outro para sentir-se bem, sentir-se valorizado e importante.

Percebe-se também uma conotação negativa nessa necessidade. Segundo 2 (dois) dos respondentes:

... é possível observar que o adolescente é bastante influenciável pelo grupo com o qual convive.

Poucas palavras de um discurso ciceriano bem postadas são o suficiente.

Para esses participantes, a necessidade de ser aceito/reconhecido torna o adolescente um indivíduo facilmente manipulável, nas palavras dos respondentes, influenciável.

Tabela 37 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a necessidade de ser aceito/reconhecido, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. pelo grupo de amigos	3	33,4	Se o grupo aceita pessoas que parecem iguais, o indivíduo busca se equiparar a eles; se o grupo quer o diferente, o indivíduo busca a diferença, mas na tentativa de se equiparar a eles.
2. pela família	2	22,2	(atitudes que chamem a atenção) ... da família ... esperando aprovação, estímulo, respostas que o valorizem.
3. na escola	2	22,2	... atitudes que chamem a atenção do professor ... esperando aprovação, estímulo, respostas que o valorizem.
4. influenciável por amigos	1	11,1	... é possível observar que o adolescente é bastante influenciável pelo grupo com o qual convive.
5. influenciável por discursos	1	11,1	Poucas palavras de um discurso ciceriano bem postadas são o suficiente.
TOTAL	9	100	

A relação com pais (tabela 38) também foi lembrada pelos respondentes, e segundo suas respostas, é uma relação marcada pelo conflito. Esse fato nos remete à idéia de formação de grupos, discutida por Aberastury e Knobel (1980). O adolescente busca no grupo seus novos referenciais para a identidade que está em formação, necessita, pois, afastar-se dos pais, pois deles precisa se diferenciar. Diante disso, o conflito do jovem com seus pais parece ser inevitável.

Tabela 38 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a relação com os pais, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. conflitos	4	66,7	Normalmente envolve algum tipo de questionamento sobre atitudes e/ou posicionamento dos pais. O adolescente se acha o “senhor da verdade”.
2. não respondeu	2	33,3	
TOTAL	6	100	

A categoria conflitos é apresentada na tabela a seguir:

Tabela 39 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar os conflitos, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. relações sociais diversas	5	41,7	Nas diversas relações sociais.
2. internos	3	25	Internos (personalidade, estilo de vestir, o que gostar).
3. familiar	2	16,7	Pode-se observar no contexto familiar
4. escolar	1	8,3	... na escola ...
5. auto-afirmação	1	8,3	Adolescentes que querem aparecer usando roupa inadequada a certa ocasião etc.
TOTAL	12	100	

Segundo nossos respondentes, os conflitos permeiam todas as relações sociais do adolescente (41,7%), sendo retomados aqui os conflitos familiares (16,7%). Destaca-se também a referência aos conflitos internos vividos pelo adolescente, o que nos remete, por exemplo, a Erikson (1987) e Aberastury e Knobel (1981).

A tabela seguinte (tabela 40) trata da categoria formação da identidade. É patente nas respostas dos participantes a influência das idéias de Erikson (1987) em relação ao desenvolvimento da personalidade durante a adolescência nas representações sociais construídas. Assim, segundo os respondentes, a formação da identidade se dá através de uma busca (50%) de referências para se construir como indivíduo, diferenciando-se de outros (50%) sujeitos. Para os respondentes a formação da identidade é o *aspecto mais forte da adolescência*.

Tabela 40 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a formação da identidade, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. Diferenciação de outros	4	50	Construção da individualidade.
2. busca	4	50	É o aspecto mais forte na adolescência. O indivíduo busca referências para se constituir ideologicamente etc.
TOTAL	8	100	

A tabela 41 apresenta a categoria depressão:

Tabela 41 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a depressão, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. sentimento de exclusão/inferioridade	4	80	Os adolescentes têm medo do julgamento da sociedade e dos amigos etc, assim ficam com complexos, com medo de não corresponderem às expectativas.
2. próprio da adolescência	1	20	Aspectos normais da mudança se tornam patológicos
TOTAL	5	100	

A depressão surge como um sentimento decorrente *do medo do julgamento da sociedade*. Entendendo que a adolescência é etapa de preparação para o mundo adulto, as expectativas depositadas sobre o jovem são grandes, então, para nossos respondentes, é plausível a depressão do adolescente, que tem medo de não corresponder a essas expectativas.

A depressão também é citada como um aspecto normal da adolescência, devido às grandes mudanças pelas quais o jovem passa nesse período. Aberastury e Knobel (1981) são atualizados aqui. Sua síndrome da adolescência normal é retomada com bastante ênfase.

A categoria falta de objetivo é tratada na tabela a seguir (tabela 42):

Tabela 42 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a falta de objetivo, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. atividades diárias	2	40	O adolescente que quer ser atleta, artista, profissional, estudante, namorado(a), amigo(a)... Nas tarefas cotidianas, em que em geral não se envolve e/ou banaliza.
2. profissional	1	20	Na escolha da profissão.
3. escolar	1	20	O adolescente de 14 anos tem que optar se vai fazer um curso técnico ou colegial normal e o de 16 – 17 anos em que prestar vestibular.
4. sem visão de futuro	1	20	Perdem seus objetivos, mudam estes ou trocam por prazeres imediatos como assistir TV, jogar futebol etc como se os compromissos pudessem esperar.
TOTAL	5	100	

A falta de objetivo, segundo os respondentes, pode ser observada nas atividades diárias do adolescente, que parece não saber o quer para sua vida, desenvolvendo várias atividades ao mesmo tempo mas sem se envolver realmente no que faz. Percebemos que essa falta de objetivo vem revestida com um caráter de irresponsabilidade, de não envolvimento nas atividades que desempenha, despreocupação com futuro, dúvidas. Parece-nos que esse fato perturba os adultos, pois o adolescente deveria ter claro seus objetivos para o futuro e garantir a continuidade da sociedade em que vive.

A próxima categoria, preocupação com a estética, está na tabela 43:

Tabela 43 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a preocupação com a estética, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. aparência física	5	71,4	Especialmente no caso das meninas, elas começam a prestar mais atenção ao próprio corpo, o que se percebe num cuidado com a escolha de roupas.
2. roupas	2	28,6	Comprar roupas de “marca”.
TOTAL	7	100	

Segundo nossos respondentes, o adolescente preocupa-se com sua aparência (71,4%), querendo usar roupas de marcas (28,6). Destaca-se o fato de

que essa é a primeira categoria em que os respondentes fazem referência ao sexo do adolescente. A preocupação com a estética é reconhecida principalmente nas mulheres, que parecem mais preocupadas com seu corpo e com sua aparência. Parece-nos que é atribuído um tom de futilidade a esse fato, o que pode revelar a desvalorização da mulher em nossa sociedade.

A solidariedade é a próxima categoria (tabela 44):

Tabela 44 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar a solidariedade, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. com causas sociais	2	66,7	Geralmente se mostram mais preocupados com o próximo.
2. com amigos	1	33,3	Quando um amigo está doente ou ausente, lembram-se de ligar e/ou visita-lo.
TOTAL	3	100	

Um aspecto positivo apontado pelos participantes é a solidariedade. Segundo eles, os adolescentes preocupam-se com o próximo, envolvendo-se em causas sociais, e com amigos. Temos aqui mais uma indicação de mudança na representação social do adolescente. Essa representação positiva entra em contradição, por exemplo, com as categorias falta de objetivo e preocupação com a estética. Enquanto nessas categorias, encontramos um adolescente despreocupado com seu futuro, fútil, irresponsável, aqui temos o contrário: um adolescente preocupado socialmente.

A tabela 45 traz a categoria limites. Tal categoria entra em contato com outras apresentadas anteriormente. Assim, quando os respondentes referem-se à necessidade de o adolescente tentar romper os próprios limites (42,8%), estão também se referindo à necessidade de se auto afirmar (*Encaram desafios para sua auto-afirmação...*); quando falam das regras familiares (28,6%) e regras escolares (14,3%), estão falando também da rebeldia, do conflito. Parece-nos que, para os respondentes, é uma necessidade do adolescente testar seus próprios limites e os limites a ele impostos.

Tabela 45 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar os limites, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. próprios limites	3	42,8	Encaram desafios para a sua auto-afirmação, a auto-estima desafia ou põe à prova a auto-eficácia do indivíduo.
2. regras familiares	2	28,6	Quanto ao respeito em relação à família ...
3. regras escolares	1	14,3	... ao que lhe é permitido fazer (casa, colégio).
4. Não respondeu	1	14,3	
TOTAL	7	100	

A última categoria, isolamento, é apresentada na tabela 46:

Tabela 46 – Frequência e Porcentagem de contextos/situações em que é possível observar o isolamento, segundo os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. relação com outro	2	66,7	Se acha incompreendido (...) não se relaciona com ninguém.
2. característica própria	1	33,3	... é tímido ...
TOTAL	3	100	

O isolamento é apresentado pelos participantes como uma resposta do adolescente que sente-se incompreendido por outros (66,7%) ou como uma característica própria do indivíduo (33,3%). Mais uma vez, percebemos a relação dessa categoria com rebeldia.

Diante do que apresentamos, podemos perceber que, para nossos respondentes, a adolescência revela-se naturalizada num período de transição sendo, pois, preparação para a entrada no mundo adulto. Período também em que a identidade do sujeito está em formação. Esse entendimento de adolescência está pautado nos diferentes comportamentos e características atribuídos aos adolescentes, pelos participantes de nossa pesquisa, e que são observados nos diferentes contextos onde o adolescente está inserido.

Assim, a falta de limites, a irresponsabilidade, a inseqüência, a imaturidade, a dependência, rebeldia, insegurança, instabilidade, necessidade de auto-afirmação, tendência grupal são qualitativos específicos de quem vive a

adolescência e, portanto não são identificados no adulto, que, pode ser entendido aqui, como possuidor de qualitativos apostos a esses.

Percebemos que as representações sociais de nossos respondentes parecem estar ancoradas em três características: confrontação de regras e autoridades, imaturidade e formação de grupos. Associadas a essas características, aparecem todas aquelas que já citamos e são objetivadas, tornadas palpáveis, na figura do jovem.

Vale lembrar o que já dissemos: aquelas visões de adolescência e adolescente desenvolvidas por Stanley Hall, Ana Freud, Erikson, Knobel e Aberastury e Piaget são retomadas e atualizadas nas representações sociais de nossos respondentes, dando-nos uma indicação da difusão dessas teorias no ambiente formador dos professores e na sociedade.

Expectativas de Prática Pedagógica e sua relação com as Representações Sociais da Adolescência e do Adolescente

Para conhecermos as expectativas que os respondentes têm para sua prática pedagógica, perguntamos como achavam que seriam suas aulas para uma classe de adolescentes do ensino médio. Categorizamos suas respostas em 5 (cinco) grandes grupos, que podem ser visualizados na tabela 47:

Tabela 47 – Frequência e Porcentagem das respostas, em cada categoria, sobre a opinião dos respondentes de como serão suas aulas

Categorias	F	%
1. Características da aula	42	39,6
2. Papel do professor	35	33
3. Relação professor – aluno	17	16
4. Início da Docência	6	5,7
5. Postura do professor	6	5,7
TOTAL	106	100

Cada uma dessas categorias será apresentada numa tabela específica e discutida separadamente. Vamos a elas.

A tabela 48 apresenta a categoria características da aula:

Tabela 48 – Frequência e Porcentagem das características da aula, segundo os respondentes

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
1. Características da aula	a. Ambiente positivo	19	45,2	Acho que serão bem legais...
				Acho que serão bastante interessantes...
				...pretendo que elas sejam bem dinâmicas...
				Uma experiência interessante.
				Acredito que minhas aulas para uma classe de adolescentes seriam descontraídas...
				Acho que serão tranquilas...
				...eu acho que serão boas.
	b. Dinâmica de funcionamento	7	16,7	...os adolescentes precisam de atividades que lhes demandem energia e criatividade.
				Acredito que terão um formato de discussão...
				Aulas com trabalho em grupo...
				...com temas atuais...
	c. Ambiente negativo	7	16,7	Conturbadas, pois (...) não sei lidar com adolescentes.
				...acho que haverá desrespeito, bagunça...
	d. Alunos participativos	3	7	Gostaria (...) da participação dos alunos...
Pretendo (...) que os alunos sejam participativos...				
e. Adequada ao contexto	2	4,8	Depende do contexto em que se encontra essa classe de adolescentes.	
f. Tradicional	2	4,8	Acho que serão mais formais do que no Ensino Fundamental.	
g. Regência	1	2,4	...espero conduzir da melhor forma possível as minhas aulas.	
h. Não sabe	1	2,4	Não sei, acho difícil dizer isto sem ter vivenciado essa experiência.	
TOTAL		42	100	

Os respondentes acreditam que suas aulas terão um ambiente positivo – 45,2% das respostas caminham nessa direção. Exemplificamos:

Acho que serão bem legais...

Acho que serão bastante interessantes...

Uma experiência interessante.

A dinâmica de funcionamento foi lembrada em 16,7% das respostas e aulas adequadas ao contexto por 4,8%. Para os respondentes, suas aulas deverão trazer temas atuais, irem ao encontro dos interesses dos alunos, apresentarem um formato de discussão, irão propor atividades em grupo e que *demandem energia e criatividade* dos adolescentes. Os respondentes apontam também que esperam a participação dos alunos (7,0%). Assim, entendem que suas aulas serão interessantes e dinâmicas.

Um ambiente negativo em suas aulas apareceu em 16,7% das respostas. Esse ambiente negativo se deve principalmente a dois fatores: um localizado no próprio futuro professor, que diz não saber lidar com adolescentes, outro localizado no adolescente, que não respeitará o professor e tumultuará a aula.

Vemos que as expectativas de nossos respondentes apontam para uma aula dinâmica, agradável, atual, que ocupa os alunos de modo que eles gastem suas energias e possam fazer uso de toda sua criatividade. Fica claro que esse formato de aula é pautado na representação de que o aluno adolescente gosta e precisa estar em grupo, é disperso e precisa de temas que prendam sua atenção.

Ao mesmo tempo essa representação, complementada agora com a idéia de rebeldia, de contestação, leva os respondentes a sentirem certo temor diante dos alunos adolescentes, acreditando que precisam de conhecimentos especiais para lidar com eles e conseguirem lidar com o desrespeito e a bagunça.

O papel do professor é tratado na tabela 49, apresentada a seguir:

Tabela 49 – Frequência e Porcentagem dos papéis atribuídos ao professor, segundo os respondentes

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
2. Papel do professor	a. Manter a ordem da classe	8	22,9	Imagino que em muitas situações eu terei que administrar bagunça e posturas de afronta...
				...tentaria manter uma postura disciplinadora...
				É necessário ser paciente e manter a disciplina sem ser autoritária...
	b. Motivar o aluno	7	20	...despertar o interesse pela disciplina que ministrarei...
				...que eu consiga motivá-los para o estudo da disciplina.
	c. Relacionar conteúdo – cotidiano	5	14,3	Tentaria buscar no meio em que vivem pontes entre o conteúdo a ser dado e as experiências de tais alunos.
				Meu objetivo será levar a realidade para a sala de aula, pois acho que a identificação da disciplina com o mundo que os alunos vivem é o mais importante, ou seja, é o que vai deixá-los atraídos.
	d. Expor o conteúdo	4	11,4	Serão mais voltadas ao conteúdo.
				...expor os conteúdos necessários...
	e. Conhecer o adolescente	3	8,6	Para lidar com adolescentes, é necessário que se conheçam os seus anseios e os entenda.
f. Desenvolver o senso crítico	3	8,6	Acho que serão marcadas pelo estímulo a uma postura crítica do assunto tratada...	
			...realizar atividades que desenvolvam o senso crítico desses jovens.	
g. Contribuir para a construção do sujeito	2	5,7	...atender os anseios decorrentes dos conhecimentos necessários para a constituição do indivíduo...	
h. Aplicar conhecimentos	2	5,7	...colocar em prática o que vi na faculdade.	
i. Posicionar-se criticamente	1	2,8	...pretendo seguir o caminho da deslegitimação, seja da autoridade ou da maneira como o conteúdo e a realidade são criados.	
TOTAL		35	100	

Segundo nossos respondentes, cabe ao professor manter a ordem da classe (22,9%) e motivar o aluno (20,0%). Os participantes da pesquisa esperam ter de *administrar bagunça e posturas de afronta*, devendo, pois, *manter uma postura disciplinadora*. Provavelmente, uma solução que encontram para esse problema é a motivação do aluno para o estudo da disciplina que ministram. Conseguindo motivá-los, espera-se um comportamento mais adequado dos alunos.

A relação conteúdo – cotidiano (14,3%) é outro artifício para “controlar” os alunos:

Meu objetivo será levar a realidade para a sala de aula, pois acho que a identificação da disciplina com o mundo que os alunos vivem é o mais importante, ou seja, é o que vai deixá-los atraídos.

Conquistar o aluno é a garantia de controlar a classe.

Aulas em que prevalecem a exposição do conteúdo foram apontadas em 11,4% das respostas. Aplicar conhecimentos (5,7%) é outro papel atribuído ao professor que se aproxima muito da subcategoria anterior. Podemos entender esses papéis (expor conteúdo e aplicar conhecimentos) como mais um meio de controlar a classe: aulas em que o professor valoriza o conteúdo podem preencher todo o tempo do aluno, não deixando espaço para indisciplina.

Conhecer o adolescente (8,6%) parece se aproximar muito das idéias de Almeida (1999) e Moreira (2000) que defendem que os professores devem conhecer cientificamente seus alunos adolescentes para que possam contribuir significativamente para seu desenvolvimento. Subcategoria que se diferencia das outras, até então.

A categoria contribuir para a construção do sujeito (5,7%) parece carregar a idéia de um indivíduo que está em construção, portanto ainda não está pronto, ainda não é, será.

Entendemos, novamente, que a representação de adolescência e de adolescente que influenciam essa visão do papel do professor é aquela que já vimos comentando em todo nosso trabalho: a adolescência é período de

transição, fase de preparação para a vida adulta, de conflitos com figuras de autoridade. O adolescente é rebelde, contestador e imaturo. Diante disso cabe ao professor administrar o comportamento dos alunos e tentar motivá-los apenas para evitar problemas daquela ordem.

A relação professor-aluno também aparece nas expectativas dos respondentes. A tabela 50 apresenta esses dados:

Tabela 50 – Frequência e Porcentagem das características da relação professor-aluno, segundo os respondentes

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
3. Relação professor – aluno	a. proximidade	10	58,8	...acho que vou querer ter uma relação próxima... Gostaria de poder fazer parte do mundo deles tornando mais fácil nossa comunicação. ...traçar uma estratégia que permita uma convivência harmoniosa.
	b. amigo	3	17,6	Espero poder ter minhas turmas mais como um conjunto de amigos... Tentarei ser (...) amiga em situações fora da sala de aula.
	c. influente	1	5,9	...terei grande influência, pois serei “como eles”.
	d. ignorado	1	5,9	...serei ignorado por eles acharem que não devem dar atenção a alguém como eles...
	e. Compreensivo	1	5,9	Tentarei ser compreensiva...
	f. Saudável mas turbulenta	1	5,9	Imagino uma relação saudável mas turbulenta.
TOTAL		17	100	

Uma relação de proximidade com os alunos adolescentes (58,8%) é o desejado pelos participantes. A intenção é que a proximidade facilite a *comunicação* e traga uma *convivência harmoniosa*. Ser amigo (17,6) dos alunos é uma outra estratégia para garantir uma relação tranqüila.

A representação de adolescente que permeia essas respostas mais uma vez é aquela de um indivíduo rebelde, instável, contestador da autoridade. Provavelmente a idéia de nossos respondentes é de que se aproximando do

adolescente, sendo seu amigo, podendo participar de sua vida e até mesmo fazendo parte de seu grupo – já que há uma tendência grupal no adolescente – garante-se uma convivência harmoniosa em sala de aula, pois a figura de autoridade deixará de existir.

Uma única resposta aponta para uma relação saudável sem o uso de qualquer artifício, no entanto acredita que será uma relação turbulenta, o que nos aponta mais uma vez para aquela representação que já citamos.

O início da docência e a conseqüente falta de experiência é um fator complicador para nossos respondentes. Vemos na tabela 51 que 50% das respostas apontam para as dificuldades desse início, mas são dificuldades em manter a ordem e a atenção dos alunos, o que só vem reforçar o que estamos falando.

A insegurança (16,6%) e o medo (16,6%) foram citados e estão relacionados com o *fato de nunca ter lidado com uma classe de adolescentes e não ser aceito*.

Tabela 51 – Frequência e Porcentagem das características do início da docência, segundo os respondentes

Categoria	Subcategorias	F	%	Exemplos
4. Início da Docência	a. Dificuldades	3	50	Acho que será um pouco difícil no começo, devido a certa agitação que esses alunos possuem. No início terei dificuldades para controlar a atenção dos alunos...
	b. Insegurança	1	16,6	No início acredito que terei um pouco de insegurança pelo fato de nunca ter lidado com uma classe de adolescentes.
	c. Medo	1	16,6	...há um medo de não ser aceita.
	d. Regência	1	16,6	Não acho que tenho ainda a habilidade para expor um assunto de maneira didática, de maneira que chame a atenção e ao mesmo tempo ensine algo.
TOTAL		6	100	

A tabela a seguir trata da postura do professor:

Tabela 52 – Frequência e Porcentagem das características da postura do professor, segundo os respondentes

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
5. Postura do professor	a. Seguro	3	50	É importante (...) que eu passe segurança...
	b. Autoridade	2	33,3	Preocupo-me (...) se saberei me colocar como autoridade...
	c. Espontâneo	1	16,6	...pretendo agir naturalmente, com espontaneidade, sem fazer gracinhas.
TOTAL		6	100	

Para os respondentes, o professor deve mostrar-se seguro (50,0%), ser uma figura de autoridade (33,3%) e espontâneo (16,6%).

Parece que a representação de um adolescente que é contestador atua na postura do professor que sente a necessidade de mostrar-se seguro. Mostrando segurança em suas atitudes, pode-se evitar a contestação.

A figura do professor como autoridade pode parecer estranha, já que se representa o adolescente como rebelde e contestador dessa autoridade. No entanto podemos entender que é uma autoridade, com tons de autoritarismo, que poderá controlar os alunos em sala de aula, já que são “agitados” e “bagunceiros”.

Pedimos, também, para nossos respondentes que apontassem uma estratégia para trabalhar um conteúdo numa classe do Ensino Médio. Aqui também categorizamos suas respostas em 7 (sete) grandes grupos, como pode ser visto na tabela 53:

Tabela 53 – Frequência e Porcentagem das respostas, em cada categoria, sobre as estratégias que serão adotadas de acordo com os respondentes

Categorias	F	%
1. Forma de apresentação do Conteúdo	29	34,1
2. Atividades em grupo	21	24,7
3. Recursos Audiovisuais	10	11,8
4. Tipo de Conteúdo	9	10,6
5. Relação professor – aluno	7	8,2
6. Recursos / Estratégias Tradicionais	7	8,2
7. Relacionada ao conteúdo	2	2,4
TOTAL	85	100

Discutiremos cada uma dessas categorias numa tabela específica. A tabela 54 apresenta a categoria Forma de apresentação do conteúdo.

Tabela 54 – Frequência e Porcentagem das formas de apresentação do conteúdo segundo os respondentes

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
1. Forma de apresentação do Conteúdo	a. Relacionar conteúdo – cotidiano	19	65,5	...despertar o interesse no conteúdo, trazendo-o para a sua (adolescentes) realidade... Tentaria partir de uma realidade próxima e estabelecer relações até que o desenvolvimento do conteúdo fosse alcançado...
	b. Aplicação prática do conteúdo	6	20,7	Procuraria relacionar o conteúdo com uma aplicação prática... Sempre que possível levar experimentos...
	c. Conteúdo atraente	2	6,9	Tornar o conteúdo atraente para eles.
	d. Conteúdo como um todo	1	3,4	...colocar o aluno diretamente em contato com determinado assunto sem apresentar antes (como é dado normalmente) todos os “pré-requisitos”...
	e. Atividades envolventes	1	3,4	...propor atividades que os envolva.
TOTAL		29	100	

Para os respondentes, a melhor forma de apresentar, e trabalhar, um conteúdo é relacionando-o com a realidade dos alunos (65,5%). Fazendo isso, desperta-se o interesse pela aula.

Outra alternativa é a aplicação prática do conteúdo (20,7%), com experimentos, sempre que possível.

Notamos aqui a necessidade em se aproximar da realidade do aluno, apresentando o conteúdo de forma que faça sentido para ele, procurando garantir a aprendizagem e a participação.

Referências a tornar o conteúdo atraente (6,9%), apresentar atividades envolventes (3,4%) e apresentar o conteúdo como um todo (3,4%) foram citadas, mas sem especificar como isso seria feito.

De qualquer modo, parece ser possível identificar aqui a grande preocupação dos respondentes em tornar o conteúdo agradável aos alunos, evitando assim algumas dificuldades durante as aulas: alunos indisciplinados, perturbando a aula, em conflito com o professor.

Atividades em grupo é a categoria apresentada na tabela 55:

Tabela 55 – Frequência e Porcentagem das atividades em grupo segundo os respondentes

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
2. Atividades em grupo	a. Debate	10	47,6	Não apresentamos, aqui, os exemplos, pois repetem as subcategorias.
	b. Pesquisa	2	9,5	
	c. Atividades em grupo	2	9,5	
	d. Saraus	1	4,8	
	e. Grêmios	1	4,8	
	f. Jogos	1	4,8	
	g. Excursões	1	4,8	
	h. Dinâmica de grupo	1	4,8	
	i. Teatro	1	4,8	
	j. Dança	1	4,8	
TOTAL		21	100	

A atividade em grupo mais citada pelos respondentes foi o debate, com 47,6% das respostas. Outras foram lembradas, mas com uma frequência muito menor, como pode ser visualizado na tabela acima.

Mais uma vez notamos a intenção de tornar as aulas agradáveis e bastante dinâmicas, aproveitando, de acordo com sua representação, a necessidade de o adolescente fazer parte de um grupo. Transformando a sala de aula num grupo, do qual o professor fará parte, o bom andamento das aulas pode ser garantido, podendo até mesmo evitar aqueles comportamentos indesejáveis.

A próxima categoria a ser discutida é recursos audiovisuais (tabela 56)

Tabela 56 – Frequência e Porcentagem das atividades em grupo segundo os respondentes

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
3. Recursos Audiovisuais	a. Vídeos	4	40	Imagino como estratégia de trabalho assistir a um filme...
	b. Imagens	3	30	Penso em trabalhar com imagens...
	c. Músicas	2	20	Trabalharia com música, por exemplo, que faz parte do universo dos jovens.
	d. Gravações dos alunos	1	10	...gravações como num estúdio de TV...
TOTAL		10	100	

O trabalho com vídeos (40,0%), imagens (30,0%), músicas (20,0) e gravações feitas pelos próprios alunos (10,0%) foram os recursos audiovisuais citados pelos respondentes. As respostas dessa categoria foram bastante diretas e objetivas, mas a que destacamos, a seguir, pode nos dar uma pista das expectativas dos respondentes na utilização dos recursos audiovisuais:

Trabalharia com música, por exemplo, que faz parte do universo dos jovens.

Vemos aqui a intenção de levar para a sala de aula aquilo que faz parte do universo adolescente. Vivendo num mundo altamente tecnológico, esses recursos audiovisuais estão presentes na vida do jovem, e podem, portanto, tornar o espaço escolar um ambiente mais interessante para o aluno.

Essa intenção, que vem se repetindo, é reforçada pela próxima categoria – tipo de conteúdo – apresentada na tabela 57.

Segundo os participantes, o conteúdo das aulas deve abordar temas atuais (33,3%), contemplar material trazido pelos alunos (22,2%), utilizar temas próximos do universo adolescente (22,2%), ir ao encontro dos interesses dos alunos (11,1%) e usar documentos (11,1%).

Os exemplos em cada subcategoria evidenciam a preocupação de aproximar o conteúdo do universo adolescente e de seus interesses a fim de tornar a aula interessante e agradável, garantindo uma tranquila relação professor-aluno.

Tabela 57 – Frequência e Porcentagem do tipo de conteúdo a ser trabalhado segundo os respondentes

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
4. Tipo de Conteúdo	a. Temas atuais	3	33,3	Tentaria abordar temas do dia-a-dia ou que estão na moda.
	b. Material trazido pelo aluno	2	22,2	Material trazido pelo aluno.
	c. Utilizar temas próximos do universo adolescente	2	22,2	Trabalhar assuntos que se aproximem do “universo” deles.
	d. Ir ao encontro dos interesses dos alunos	1	11,1	Tentaria descobrir qual o interesse do alunos...
	e. Usar documentos	1	11,1	Utilizar documentação para conseguir buscar aspectos interessantes a meu ver de serem suscitados.
TOTAL		9	100	

A tabela 58 trata da categoria relação professor-aluno. Vamos a ela:

Tabela 58 – Frequência e Porcentagem das respostas sobre a relação professor-aluno de acordo com os respondentes

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
5. Relação professor – aluno	a. Linguagem próxima dos alunos	3	42,8	Linguagem mais próxima a esses jovens...
	b. Despertar a curiosidade	2	28,6	Procuraria despertar a curiosidade dos alunos...
	c. Não cansar os alunos	1	14,3	...vou tentar deixar sempre 10 ou 20 minutos no fim da aula para não cansá-los...
	d. Relação de confiança e respeito	1	14,3	Acho necessário desenvolver uma relação de confiança mútua e respeito...
TOTAL		7	100	

A relação professor-aluno é focada no professor. Segundo os participantes, o professor deve usar uma linguagem mais próxima dos alunos (42,8%), despertar a curiosidade (28,6%), não cansar os alunos (14,3%) e estabelecer uma relação de confiança e respeito (14,3%).

Reafirmamos que nos parece que a representação a influenciar as expectativas do futuro professor é a do adolescente rebelde, contestador, em conflito com figuras de autoridade, irresponsável... Parece-nos também que uma

outra representação social vem se agregar a essas é a de que a adolescência é um período especial, diferente, que merece atenção, o que também nos auxilia a entender a necessidade recorrente de o futuro professor esperar se aproximar tanto de seus alunos adolescentes, indo ao encontro de seus interesses.

A próxima tabela (tabela 59) apresenta uma categoria que parece se distanciar do que foi exposto até o momento. Alguns respondentes citaram recursos e estratégias, que classificamos como tradicionais tais como aula expositiva (42,8%), leitura (28,6%), questionário (14,3%) e lousa (14,3%).

Apesar da baixa frequência de respostas nessa categoria, esse fato nos chama a atenção. Uma provável explicação para respostas que vão nesse caminho oposto seja que esses respondentes estão reproduzindo a experiência que tiveram em sua vida escolar, mesmo assim não podemos afirmar isso com certeza, pois as respostas são bastante sintéticas, como pode ser observado na coluna exemplos.

Tabela 59 – Frequência e Porcentagem das respostas sobre recursos/estratégias tradicionais de acordo com os respondentes

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
6. Recursos / Estratégias Tradicionais	a. Aula expositiva	3	42,8	...a forma mais usual de se trabalhar é exposição teórica...
	b. Leitura	2	28,6	...ler um texto que aborde o conteúdo específico...
	c. Questionário	1	14,3	...respondendo questões.
	d. Lousa	1	14,3	...lousa...
TOTAL		7	100	

A tabela 60 relaciona os respondentes que afirmam que as estratégias dependem do conteúdo e da turma (100%). Essa categoria aponta que os respondentes entendem a necessidade de conhecer seus alunos e suas necessidades educacionais para determinar as melhores estratégias a serem adotadas de acordo com o conteúdo a ser trabalhado.

Tabela 60 – Frequência e Porcentagem das estratégias relacionadas ao conteúdo de acordo com os respondentes

Categorias	Subcategorias	F	%	Exemplos
7. Relacionada ao conteúdo	a. Depende do conteúdo e da turma	2	100	Acho que dependeria da turma e do tema...
TOTAL		2	100	

Nossa última pergunta foi na direção de conhecer as expectativas dos participantes sobre as estratégias que utilizarão para se relacionarem bem com seus alunos. A tabela 61 traz esses dados:

Tabela 61 – Frequência e Porcentagem das estratégias para bom relacionamento professor-aluno de acordo com os respondentes

Categorias	F	%	Exemplos
1. Ter postura aberta	26	33,8	Buscaria me mostrar, antes de tudo, uma pessoa comum, próxima e amiga deles...
			Mostrar-me aberto ao diálogo, mesmo que de assuntos não relacionados com a matéria.
			Eu sempre me mostraria disponível para oferecer ajuda, seja em conteúdo escolar ou para questões pessoais.
			Eu iria fazer rodas de discussão (...) sobre assuntos do cotidiano deles...
			Acho que uma boa forma de nos relacionarmos com as pessoas é demonstrar interesse verdadeiro por elas e seus problemas, procurando oferecer nossa ajuda.
2. Respeitar o aluno	24	31,1	...respeitar suas opiniões e sentimentos.
			...estabelecer um relacionamento de respeito sem utilizar-me de práticas autoritárias.
			...faria com que eles tivessem respeito por mim e pelo meu trabalho.
			Não gostaria de "bater de frente"...
			Não tratá-los como crianças.
3. Conhecer os alunos	12	15,6	Tentaria saber mais sobre a realidade deles...
			Acredito que não esquecer o contexto da vida adolescente (ou seja, o que o aflige, quais são suas preocupações etc.)...
			O fato de entender (estar ciente) a cabeça de um adolescente, saber que este momento de mudanças é difícil faz com que o professor se aproxime dos alunos e ajuda no bom relacionamento dos dois.
4. Identificar-se com a adolescência	8	10,4	Usar as mesmas roupas que eles...
			Acredito que uma linguagem que seja mais próxima deles...
			Assistir programas de TV que gostem...
5. Estabelecer regras	4	5,2	Estabeleceria algumas regras que não devem ser quebradas...
			Estabelecer as regras das condutas durante as aulas...
6. Interesse pelo conteúdo	1	1,3	...apresentar-se empolgado com o assunto...
7. Ser um facilitador da aprendizagem	1	1,3	Procuraria ser uma colaboradora do processo de aprendizagem deles e não uma pessoa que só exige o conteúdo.
8. Não respondeu	1	1,3	
TOTAL	77	100	

As estratégias mais citadas que os respondentes pretendem adotar para se relacionarem bem com seus alunos foram ter postura aberta (33,8%) e respeitar o aluno (31,1%).

Em ter postura aberta encontramos nos futuros professores a intenção de mostrarem-se disponíveis para o diálogo, abertos para entender os problemas pessoais dos alunos. Entendemos que procurarão desempenhar um papel de tutor, de conselheiros dos adolescentes, procurando auxiliá-los, de acordo com suas representações sobre adolescência, nessa fase de transição, que é permeada por dúvidas, medos, angústias.

Na categoria respeitar os alunos, vemos a preocupação em manter uma relação de respeito *sem utilizar-se de práticas autoritárias*, mas, como podemos perceber na resposta de um participante – *Não gostaria de “bater de frente”... –* não significa que não serão utilizadas.

Conhecer os alunos (15,6%) é outra estratégia que também parece ser influenciada pela representação da adolescência como fase de transição, de grandes transformações. A resposta que destacamos nos leva nessa direção:

O fato de entender (estar ciente) a cabeça de um adolescente, saber que este momento de mudanças é difícil faz com que o professor se aproxime dos alunos e ajuda no bom relacionamento dos dois.

A próxima categoria é identificar-se com a adolescência (10,4%). A estratégia aqui é, como já vimos, aproximar-se o máximo possível dos adolescentes, *usando as mesmas roupas, uma linguagem mais próxima, assistindo os mesmos programas de TV*. Supomos que, para nossos respondentes, parecendo um adolescente, a boa relação está garantida, evitando os conflitos.

O estabelecimento de regras (5,2%) é mais uma alternativa encontrada pelos respondentes. Essa categoria também aparece em oposição às outras relacionadas aqui. Como é uma estratégia comum nas escolas, acreditamos, mais

uma vez, que esses respondentes estão retomando experiências pelas quais passaram.

Notamos que o discurso dos respondentes revela quatro caminhos de práticas que pretendem adotar com seus alunos adolescentes, que associamos a quatro tipos de professor, com um mesmo objetivo.

O primeiro tipo de professor é aquele que procura se mostrar bonzinho, compreensivo e amigo. Demonstra interesse pela vida do aluno e está sempre disposto a ajudá-lo nas diferentes situações, sejam escolares ou não.

O segundo é aquele que se mostra hábil, ativo, atuante na sala de aula. Tem energia para as diferentes atividades escolares. Sabe despertar a curiosidade do aluno para o conteúdo, deixando-o atraente. Espera conquistar o aluno utilizando diversos recursos e estratégias que julga serem sedutoras.

Outro, é o super-competente. Demonstra ter domínio do conteúdo, consegue relacioná-lo com o cotidiano do aluno, é seguro em suas atitudes em sala de aula. Respeita o aluno e espera seu respeito.

Por fim, encontramos o professor como figura de autoridade. Transmite os conteúdos que deve, estabelece regras de comportamento que não deverão ser quebradas, age *com espontaneidade*, mas, *não faz gracinhas*.

O objetivo das práticas que esses quatro tipos adotam é o mesmo, o de controlar os alunos. Vemos aí aquela representação de adolescente e de adolescência que apreendemos de nossos respondentes. São diferentes práticas, são diferentes posturas, mas todas dirigidas a um adolescente que é rebelde, contestador, imaturo e que por isso precisa ser controlado, precisa ser colocado “no caminho certo”, para que ao atingir a maturidade, seja um adulto útil socialmente, não importando então os meios que se utilizam para alcançar esse objetivo.

Uma prática que nossos respondentes esperam desenvolver e que ficou bastante presente em diferentes respostas é a de estar próximo do adolescente. Pareceu-nos que sua intenção caminha na direção de que querem sentir-se como um deles, fazendo parte da categoria adolescente. O objetivo aqui não é diferente: identificando-se com o aluno adolescente, fazendo parte de seu mundo, olhando

esse mundo com os olhos de um adolescente, a relação professor aluno, o processo ensino-aprendizagem pode ser bastante facilitado, pois o aluno adolescente não terá contra quem se rebelar, não terá quem contestar. Aquele que está à frente da classe será um deles.

Aparece também, ainda que muito timidamente, um outro tipo de professor, que é aquele que se coloca como sujeito em relação com outros sujeitos. Parece-nos que esse professor entende que seus alunos adolescentes são marcados socialmente, culturalmente e que sua prática deve reconhecer tal marca. Reconhece que os adolescentes são sujeitos de direitos e deveres, são respeitados em suas especificidades. Esse tipo de docente parece indicar que uma mudança na atitude do professor frente aos seus alunos adolescentes está acontecendo, ainda que morosa.

Queremos ressaltar que, de maneira geral, as práticas propostas pelos futuros professores parecem ser adequadas, revelando mudanças em relação às consideradas mais tradicionais. O grande problema é que essas práticas estão perpassadas por representações sociais negativas da adolescência e do adolescente, e quando são explicadas, justificadas com foco no aluno, tornam-se negativas também, servindo apenas para o controle, para a “domesticação” do aluno adolescente, como procuramos demonstrar.

A seguir, faremos nossas considerações finais e retomaremos o que aqui foi discutido.

CAPÍTULO VII

7.1 – Considerações Finais

O que nos moveu na realização desta pesquisa foi conhecer as representações sociais que o futuro professor tem da adolescência e do adolescente e como essas representações atuam nas suas expectativas de prática pedagógica.

Parece-nos que as representações sociais de adolescência do grupo estudado são de que esta é uma fase de transição e preparação para a vida adulta. Nesse sentido é um período particular e delicado em que a identidade desse futuro adulto está em formação, sendo permeado por conflitos.

O adolescente é representado, por sua vez, como um indivíduo rebelde, irresponsável, contestador da autoridade, instável, imaturo, inconseqüente, sem limites, inseguro e com grande necessidade de auto-afirmação. Vale destacar que o adolescente, como observamos nas respostas dos participantes, é definido, geralmente, em oposição ao adulto, o que nos levou a entendê-lo, na visão dos respondentes, como um não-ser.

Vemos também que as representações dos participantes nos dão um modelo de adolescente, um molde que serve para todos. A adolescência não parece ser entendida como uma condição, mas sim como algo natural do ser humano. Suas representações nos apresentam um jovem do sexo masculino (lembramos que há apenas uma referência ao sexo feminino), provavelmente de classe média, média-alta, e portador de características negativas. Entendemos que os respondentes não consideram as diferentes classes sociais, as diferentes culturas, os diferentes modos de estar no mundo. Que a adolescência é uma construção social e histórica, como Bock (2004) nos diz:

Não há nada de patológico; não há nada de natural. A

adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade (aquele grupo que fica mais afastado do trabalho), e não tão clara em outros grupos (os que se engajam no trabalho desde cedo e adquirem autonomia financeira mais cedo). Não há uma adolescência como possibilidade de ser; há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas (p. 42).

Temos, então, de acordo com Bock (2004) adolescências e não apenas uma adolescência, como nos faz supor nossos respondentes.

Uma mudança encontrada nas representações sociais do adolescente está ligada à sexualidade e ao envolvimento do jovem em ações sociais. A sexualidade surge como um aspecto vivido tranquilamente pelo jovem, livre de conotações negativas e o envolvimento em ações sociais aparece na figura de um jovem solidário e preocupado com os fatos do mundo. Essas representações parecem entrar em conflito com aquelas anteriormente apresentadas, e negativas. Mas, deve-se entender que as representações sociais vão se alterando ao longo do tempo já que elas são construídas na relação do indivíduo ou do grupo com a cultura, determinada econômica, histórica e socialmente.

Em relação a esse fato, o estudo de Günther (1996) apontou que os jovens têm *preocupações ligadas à escola, à vida e à morte, à família, à situação econômica do país, ao problema da fome no mundo* (p. 66), o que demonstra a preocupação com os acontecimentos sociais do adolescente e o seu envolvimento em ações sociais, o que contraria, segundo tal estudo, as expectativas que os adultos têm em relação ao jovem.

Consideramos também que as representações de adolescência e adolescente correntes na sociedade acabam sendo produtoras da identidade do jovem. O adolescente, diante das representações de que é alvo, acaba tomando-as para si, e apresentando os comportamentos que dele são esperados.

As teorias que se constroem sobre a adolescência contribuem para o adolescente que se constrói no senso comum, o adolescente que vemos, por exemplo, nos discursos da mídia. Mas não é um caminho de mão única. O

contrário também pode ser observado: o senso comum tornado ciência e, portanto, validado pela academia. Encontramos uma série de estudos que nos apontam tal fato.

Já em relação às expectativas de prática pedagógica, encontramos um discurso que parece ser bastante positivo. Os futuros professores esperam aulas com ambiente agradável, com atividades práticas, esperam a participação dos alunos, pretendem usar recursos audiovisuais, atividades em grupo, trabalhar com temas atuais e que fazem parte da realidade dos alunos.

Sobre a relação professor-aluno, esperam uma relação de respeito, de proximidade, de amizade. Falam da necessidade de conhecer o aluno e de estabelecer regras.

Alguns participantes referiram-se às dificuldades do início da docência, falando da insegurança e da falta de experiência.

A partir disso, apresentamos quatro possibilidades, dadas pelos respondentes, de o futuro professor apresentar-se diante dos alunos: o professor “bonzinho”, o professor hábil, o professor super-competente e o professor como figura de autoridade, todos com o objetivo de controlar a adolescência e o comportamento adolescente. Houve um quinto tipo de professor, que nos indica uma mudança na prática docente, que considerou a adolescência como uma condição posta pela sociedade, mas apareceu de maneira muito discreta.

O quadro formado apresenta-nos expectativas bastante positivas de prática, mas, apesar disso, percebemos que estão profundamente marcadas por aquelas representações sociais de adolescência e adolescente, que são negativas. Devemos ter claro que o indivíduo ou o grupo sempre tem representações do fato ou fenômeno que a ele se apresenta e é com essas representações que suas atitudes serão orientadas (Moscovici, 1978). E no nosso caso, é com essas representações que o futuro professor orientará sua prática.

Quando falam de suas expectativas de prática relacionando-as aos alunos, elas transformam-se em artifícios para conseguirem lidar com, contornar e transformar os comportamentos de rebeldia, de contestação, de enfrentamento da autoridade. Uma tentativa de moldar o adulto, que o adolescente ainda não é.

Ozella (2003) é quem nos alerta: *...uma determinada visão de homem (no caso de adolescente) estaria vinculada a uma proposta de intervenção profissional* (p.20).

Diante disso, acreditamos que se faz mister aos cursos de formação de professores a revisão de suas concepções e tendências; uma tentativa de superar os desafios que estão postos, como vimos.

Um desses desafios é a possibilidade de um estudo mais profundo sobre a adolescência e suas representações nas licenciaturas. Almeida (1999), com quem concordamos, questiona:

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? (p. 131).

Creemos que a Psicologia pode contribuir, nesse sentido, se oferecer elementos para que o futuro professor analise suas práticas educativas; para que compreenda a adolescência como um construto social, histórico, cultural, como uma condição humana; que compreenda seu aluno adolescente como um sujeito de direitos e deveres, como um cidadão capaz.

Pode contribuir também se possibilitar o estudo de representações sociais, entendendo-as como um elemento que perpassa as ações do homem no mundo, na sociedade, definindo e determinando suas relações sociais.

Queremos esclarecer que essa é apenas uma possibilidade de leitura dos dados que apresentamos. Muitas outras podem ser feitas e apontar interpretações que aqui não contemplamos. São limites que a própria Teoria das Representações Sociais nos impõe por sua complexidade e o mestrado não nos possibilita um aprofundamento maior. E, mesmo que singela, nossa contribuição está dada.

REFERÊNCIAS

A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia. ANFOPE, ANPEd e CEDES. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>>.

Acesso em 17 de abril de 2005.

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal: Um enfoque psicanalítico.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1981.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 5 e 6, mai – dez, 1997: 25 – 36.

AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: Um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia sócio-histórica (uma perspectiva crítica em psicologia).** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, vol. 10, nº 23, julho/dez. 2004.

ALMEIDA, A. M. F. da P. M. de. A psicologia da educação na licenciatura em Ciências Biológicas. **Didática**, nº 31, 97 – 108, 1996.

ALMEIDA, C. M. de C. A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE. **Revista Profissão Docente on-line.** Uberaba, v. 1, nº 1, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol01/01/art02.pdf>>. Acesso em 15/04/2005.

ALMEIDA, P. C. A. de. **A prática pedagógica junto a alunos adolescentes: as contribuições da psicologia**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ALMEIDA, P. C. A. de, AZZI, R. G., MERCURI, E. N. G. S. e PEREIRA, M. A. L. Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores. In: **26ª Reunião Anual da ANPEd**, 2003, Poços de Caldas. Anais on-line. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/patriciacrystinaalmeida.rtf>>. Acesso em 02/07/2005.

ANDRADE, C. D. **Carlos Drummond de Andrade – Nova Reunião: 19 livros de poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família** Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº 117, novembro 2002.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; SILVA, C. M. F. P.; MALAQUIAS, J. V.; SANTOS, N. C.; OLIVEIRA, R. V. C. A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, vol. 8 nº 3, Rio de Janeiro, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, S. H. S. da S.; AZZI, R. G. Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. In: AZZI, R. G., BATISTA, S. H. S. da S.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.) **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. São Paulo: Alínea, 2000.

BECK, M. L. G. A teoria da Atribuição e sua Relação com a Educação. **Revista**

Acadêmica Multidisciplinar Urutágua – Universidade Estadual de Maringá, ano 1, nº 3, dez. 2001.

BOCK, A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão.** Cadernos CEDES, abril de 2004, vol. 24, nº 62, p. 26-43.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia).** 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. R., ROCHA, M. L. e PROENÇA, M. (ORGs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CNE – CP nº 115/99.** Define as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação.

BRZEZINSKI, I. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da Anfope. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, v. 22, nº 2, p. 109 – 130. jul./dez. 1996.

BZUNECK, J. A. A psicologia educacional e a formação de professores: Tendências Contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional,** 1999, Vol. 3, nº 1, 41 – 52.

CALLIGARIS, C. **A adolescência** São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMACHO, L. M. Y. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. [on-line] Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>> Acesso em 04/06/2005.

CANDAU, V. M. (Coord.) **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria – prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro. Nov./dez. 1983, nº 55, p. 12 – 18.

CARVALHO, D. P. de A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a Educação Básica. **Revista Ciência e Educação** on-line, v e, nº 2, 1998. Disponível em: <www.fc.unesp.br/pos/revista/pdef/revista5vol2/art8rev5vol2.pdf>. Acesso em 18/04/2005.

CHAKUR, C. R. de S. L. Espaço e papel da Psicologia na formação do educador. In: CHAKUR, C. R. de S. L. (Org.) **Problemas da Educação sob o olhar da Psicologia**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, vol. 2, 1996.

COSTA, W. A. de; ALMEIDA, A. M. de O. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista de Educação Pública On-line**, vol. 7, nº 13, junho/dez. 1999. Disponível na internet via URL: <http://www.ufmt.br/revista> Acessado em 29/09/2004.

DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P. de. O início da formação do professor reflexivo. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, nº 2, p. 90 – 108, jul./dez. 1996.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. [on-line] Disponível em: <[http://www.uff.br/obsjovem/Jovens%20no%20Brasil%20\(vers%E3o20final\).pdf](http://www.uff.br/obsjovem/Jovens%20no%20Brasil%20(vers%E3o20final).pdf)> Acesso em 30/09/2005.

EIZIRIK, M. F. (Re)Pensando a representação de escola: um olhar epistemológico. In: TEVES, N. e RANGEL, M. (Orgs.) **Representação Social e Educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Guanabara S. A., 1987.

ESPÍNDULA, D. H. P.; SANTOS, M. de F. de S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. **Psicologia em Estudo**, vol. 9, n. 3, set./dez. 2004.

FINI, L. D. T. A psicologia educacional – Adolescência: Sua importância nos cursos de licenciatura. In: BERNARDO, M. V. C. (Org.) **Formação do professor: atualizando o debate**. São Paulo: RDUC, 1989.

FRANCO, M. L. P. B. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. *Cadernos de Pesquisa*, jan./abr. 2004, vol.34, nº 121, p.169-186.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos

educadores. **Educação e Sociedade** On-line. dez. 1999, vol.20, nº 68 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19/04/2005.

FREITAS, H. C. L. de. Construir políticas de educação contra a barbárie neoliberal. Revista **PUCVIVA** On-line nº 13. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r13_r01.htm> Acesso em 06/05/05.

FREITAS, H. M. R. de; JANISSEK, R. **Análise Léxica e Análise de Conteúdo: técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto alegre: Sphinx: Sagra Luzzatto, 2000. Disponível em: <<http://www.sphinxbr.com.br>>. Acesso em 10/06/2004.

GALLATIN, J. E. **Adolescência e individualidade: Uma Abordagem Conceitual da Psicologia da Adolescência**. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1978.

GAMA, E. M. P.; JESUS, D. M. de Atribuições e expectativas do professor: Representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 10, nº 3, 1994.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Problemas, propostas e perspectivas. **UMBRAL 2000 Digital** on-line, nº1, maio de 1999. Disponível em: <<http://www.reduc.cl/reduc/gatti.pdf>>. Acesso em 22/04/2005.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GUARESCHI, P. A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R. G., BATISTA, S. H. S. da S.; SADALLA, A. M. F. de A. **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. São Paulo: Alínea, 2000.

GUERRA, C. T. **O ensino de psicologia na formação inicial de professores: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciaturas**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GÜNTHER, I. de A. Preocupações de Adolescentes ou Os Jovens Têm na Cabeça Mais do que Bonés. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 12, nº 1, 1996.

HEWSTONE, M. Representações sociais e causalidade. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LAROCCA, P. **A psicologia na formação docente**. Campinas: Alínea, 1999.

LAROCCA, P. O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In: AZZI, R. G., BATISTA, S. H. S. da S.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.) **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. São Paulo: Alínea, 2000.

LAROCCA, P. Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente. In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEVISKY, D. L. **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M. e CODO, W. (Orgs.) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? in: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em Aberto**. (48): 3 – 23.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LYRA, J.; MEDRADO, B.; NASCIMENTO, P.; GALINDO, D.; MORAES, M.; PEDROSA, C. “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos Cedes**, vol. 22, nº 57, agosto, 2002: 9 – 21.

MEDEIROS, M. D. de. As professoras de 4ª série do 1º grau de diferentes camadas sociais: suas representações acerca da relação professor-aluno. **Revista de Psicologia**, Vols. 15 e 16, nº 1 e 2, 1997/1998.

MOREIRA, S. R. G. **Conceitos e preconceitos de professores em relação ao aluno epilético: análise do efeito da informação**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de

Campinas, Campinas.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. em Prefácio da obra GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUSSEN P. H. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. São Paulo: Harbra, 1995.

MUUSS, R. E. **Teorias da Adolescência**. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1974.

NEVES, L. F. das. **Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PALÁCIOS, J. O que é a adolescência. In: COLL, C. PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva**. Porto alegre, RS: Artes Médicas, 1995. Vol. 1.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 5 e 6, mai – dez, 1997: 15 – 24.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade** On-line, dez. 1999, vol. 20, nº 68. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73301999000300006&lng=pt????&nrm=iso>. Acesso em 20/03/2005.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores – Pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, M. A. L. **A busca de caminhos que integram teoria e prática na formação inicial: o caso de uma disciplina de psicologia**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PERRUSI, A. **Imagens da Loucura: Representação Social da Doença Mental na Psiquiatria**. São Paulo: Cortez/ Recife: Editora da UFPE, 1995.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

RANGEL, M. **Bom Aluno: Real ou Ideal?** [on-line] Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/bom_aluno_real_ou_ideal.asp>. Acesso em

12/06/2005

RANGEL, M. Das dimensões da representação do “Bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES, N.; RANGEL, M. (Orgs.) **Representação Social e Educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SADALLA, A. M. F. de A., BACCHIEGGA, F. PINA, T. A.; WISNIVESKY, M. Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SALLES, L. M. F. **Adolescência, escola e cotidiano: Contradições entre o genérico e o particular**. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

SALLES, L.M.F. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 94, ago. 1995.

SCHON, D. A. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SHEIBE, L. Novas determinações para a formação dos profissionais da educação no país. **Cadernos da Adunesp** On-line. Fev/02 Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/cadernos_-_fev_02.htm>. Acesso em 06/05/05.

SHEIBE, L. Política para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. In: **26ª Reunião Anual da ANPEd**, 2003, Poços de Caldas. Anais on-line. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>. Acesso em 06/05/05.

SILVA, C. A. D. da; BARROS, F.; HALPERN, S. C.; SILVA, L. A. D. da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho, 1999.

SPOSITO, M. P. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In SPOSITO, M. P. (Coord.) **Juventude e escolarização (1980 – 1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SISTO, F. F. Autoconceito do adolescente. In: SISTO, F. F., OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. (ORGs.) **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

SOLIGO, A. F. **Crianças negras e professoras brancas: um estudo de atitudes**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

SOLIGO, Â. F. Contribuições da Psicologia Social para a Formação do Professor: Representações sociais e atitudes. In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOUZA FILHO, E. A. de. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M. J. P. **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPINK, M. J. P. O conceito de Representação Social na abordagem psicossocial.

Cadernos de Saúde Pública, vol. 9, nº 3, julho/set., 1993.

UNICEF. **A voz dos adolescentes** [on line] Disponível em:<<http://www.unicef.org.br>>. Acesso em 05 de agosto de 2002.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis?
Psicologia & Sociedade, vol.14, nº 2 ,jul./dez., 2002.

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de Livre Consentimento

Caro(a) Estudante,

Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder às questões deste instrumento da forma mais completa possível.

A intenção é coletar dados para uma pesquisa de Mestrado desenvolvida na Faculdade de Educação da Unicamp e que tem por objetivo identificar as concepções de adolescência e adolescente de futuros professores, bem como suas expectativas de prática pedagógica.

Nesse sentido, a concordância em respondê-lo implica em livre consentimento de participação, publicação e divulgação dos dados analisados.

Esclareço que, mediante sua solicitação, seus dados podem ser retirados do trabalho. Para tanto, basta enviar o pedido com o número do protocolo para o seguinte e-mail: **steincoval@gmail.com** ou ligar para **(19) 91330512**.

Esclareço também o caráter absolutamente sigiloso dos dados sobre os informantes e o nosso compromisso com a ética na divulgação do conhecimento científico.

Agradeço sua colaboração.

Mário Andrei Stein Coval

Mestrando sob a orientação da Prof^a Dr^a Ângela Fátima Soligo.

Assinatura

Protocolo nº _____

Via pesquisador

Anexo 2 – Instrumento

Parte 1 – Identificação

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____
3. Curso: _____
4. Ano de ingresso: _____
5. Disciplinas já cursadas na Licenciatura: _____

6. Mora com:
() pais
() república
() amigos
() sozinho
() outros. Especifique: _____
7. A renda de sua família é:
() de 1 a 2 salários mínimos
() de 2 a 4 sm
() de 4 a 6 sm
() de 6 a 8 sm
() de 8 a 10 sm
() mais de 10 sm
8. Fez cursinho pré-vestibular?
() sim
() não
9. Cursou o Ensino Fundamental em:
() Escola Pública Estadual
() Escola Pública Municipal
() Particular
10. Cursou o Ensino Médio em:
() Escola Pública Estadual
() Escola Pública Municipal
() Particular
11. Trabalha ou já trabalhou?
() sim () não

Em caso afirmativo, especifique: _____

12. Você convive com adolescentes no seu dia-a-dia?

() sim

() não

Em caso afirmativo, assinale com que adolescentes você convive:

() irmãos (ãs)

() primos (as)

() sobrinhos (as)

() vizinhos (as)

() outros. Especifique: _____

Como você descreve sua relação com esses (as) adolescentes?

13. Você se considera um (a) adolescente? Explique.

Parte 2

1. Escreva nas colunas abaixo 5 (cinco) aspectos que você considera que sejam características da adolescência e o contexto ou situação em que elas podem ser observadas.

	Aspectos	Contexto/Situação
1		
2		
3		
4		
5		

Parte 3

1. Como você acha que serão suas aulas para uma classe de adolescentes no Ensino Médio, por exemplo? Explique.

2. Aponte 1 (uma) estratégia que você utilizaria para trabalhar 1 (um) conteúdo numa classe de adolescentes do Ensino Médio.

3. Aponte 1 (uma) estratégia que você utilizaria para se relacionar bem com seus alunos adolescentes.
