

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

MARCIA CRISTINA HENARES DE MELO

**CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA E SUAS
IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

**PONTA GROSSA
2013**

MARCIA CRISTINA HENARES DE MELO

**CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA E SUAS
IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.Dr.Gilmar de Carvalho Cruz

**PONTA GROSSA
2013**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

M528

Melo, Marcia Cristina Henares de
Construção social do conceito de
adolescência e suas implicações no
contexto escolar/ Marcia Cristina Henares
de Melo. Ponta Grossa, 2013.
110f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Gilmar de
Carvalho Cruz.

1.Adolescência. 2.Habitus. 3.Estigma.
4.Relações professor/aluno. I.Cruz, Gilmar
de Carvalho. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III.
T.

CDD: 370.15

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCIA CRISTINA HENARES DE MELO

CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UEPG/UNICENTRO


Profª Drª Marisa Schneckenberg
UNICENTRO


Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck
UEPG

Ponta Grossa, 26 de fevereiro de 2013.

A meus filhos, Júnior, Pedro Maurício e Bruna, verdadeiros tesouros a mim confiados, por me mostrarem a cada dia as diversas cores do amor divino e o verdadeiro significado do amor incondicional, e por me proporcionarem a mais complexa e maravilhosa experiência: ser mãe de crianças doces e amorosas; adolescentes alegres e companheiros; e hoje, ser mãe de adultos admiráveis.

Ao meu, companheiro de existência, Luizinho, pela vida partilhada e pelo amor vivenciado.

A minha mãe, Marlene, exemplo de determinação, resignação e de amor à vida.

Ao João Donato, sobrinho amado, pelas gargalhadas, brincadeiras e beijinhos que tanto me alegram e desanuviam.

À toda minha família, expressão maior do amor de Deus em minha vida;

E a todos aqueles que se preocupam com a construção de um mundo mais amoroso, belo e justo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença fundamental em minha vida. Sem Ele nada é possível!

Ao Luizinho, pela contribuição, companheirismo, longas (e paciosas) horas de debates, apoio incondicional e incansáveis viagens.

Ao professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, mestre, filósofo, poeta e grande provocador, que acreditando em meu potencial, conduziu de maneira sábia e bela a realização deste estudo.

Aos professores Dr. Névio de Campos, Dra. Sílvia Christina Madrid Finck e Dra. Marisa Schneckenberg por aceitarem participar da Banca Examinadora e pelas valorosas contribuições.

Às professoras Célia Finck Brandt, Silvia Cristina Madrid Finck (a quem faço questão de novamente mencionar), e Suzana Soares Tozetto pelo carinho, amizade e valiosíssimas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, Jefferson Mainardes, Maria José Subtil, Ademir José Rosso pelas inestimáveis aprendizagens.

Aos alunos e professores do Colégio Aldo Dallago que aceitaram participar das rodas de conversa contribuindo para esta pesquisa.

À direção e equipe pedagógica do colégio Aldo Dallago pela viabilização dos encontros.

À Marta Virgínea Machado Klein e a Fabiane de Oliveira Mello, amigas e “chefes”, pela compreensão e colaboração ao longo deste percurso.

MELO, Marcia Cristina Henares de. **Construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar. Os objetivos gerais da pesquisa são identificar a forma como professores e alunos do ensino médio percebem a adolescência e analisar a influência dessas percepções nas relações que se estabelecem entre esses sujeitos e suas implicações no contexto escolar. Utilizou-se como fundamentação teórica, principalmente, as contribuições de Muuss (1966) sobre as principais teorias da adolescência postuladas pela Psicologia do Desenvolvimento, como a Teoria da Psicologia Biogenética, de S. Stanley Hall, a Teoria Psicanalítica, de Sigmund Freud e a Teoria do Estabelecimento da Identidade do Ego, de Erik Erikson. Os conceitos de *Habitus*, Campo e Violência simbólica, de Pierre Bourdieu (1992), e os conceitos de Estigma, Identidade social e real, de Erving Goffman (2004), direcionam, nesta pesquisa, a compreensão acerca da forma como se engendram as relações objetivas e subjetivas entre indivíduo e sociedade. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Município de Ibaiti – PR, e utilizou os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) a pesquisa documental, que recorreu aos registros da coordenação pedagógica sobre situações de conflitos envolvendo professores e alunos; e, b) a roda de conversa, uma adaptação da técnica do Grupo Focal, que contou com dois grupos distintos de participantes: um de professores e outro de alunos. Para análise e tratamento das informações, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados alcançados indicam que: a) professores e alunos possuem uma imagem pré-concebida sobre a adolescência, fortemente ligada à ideia de *curtição, adrenalina, prazer e irresponsabilidade*; b) as percepções apresentam influência de discursos psicologizados, porém, apesar de não se apresentarem conectadas à ideia de crises, conflitos e turbulência, remetem à imagem do sujeito despreocupado, irresponsável e desinteressado do mundo adulto de maneira geral, o que permite inferir a presença de uma estigmatização do comportamento adolescente; c) o reconhecimento de uma identidade singular nas relações que se estabelecem no interior da escola é objeto de desejo tanto do aluno adolescente quanto do professor; d) apesar dos constantes conflitos que permeiam as relações entre adolescentes e adultos a presença de uma referência adulta é reivindicada pelos adolescentes participantes desta pesquisa; e) as dificuldades geradas pelos conflitos oriundos das percepções estigmatizadas sobre a condição adolescente promovem a demissão do ato educativo. Os resultados desta pesquisa apontam para uma necessária superação dos impactos provenientes da estigmatização da adolescência no cotidiano escolar. Direcionam também algumas provocações para o desvelamento das verdadeiras identidades dos sujeitos escolares e levantam reflexões acerca das possibilidades para que estes possam construir conjuntamente uma prática educativa interativa comprometida com as demandas dos indivíduos reais que compõem a escola.

Palavras-chaves: Adolescência. *Habitus*. Estigma. Relações professor/aluno.

MELO, Marcia Cristina de Henares. **Social construction of the concept of adolescence and its implications in the school context**. 2013. 110 leaves. Dissertation (Master in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa – Brazil, 2013.

ABSTRACT

This work aims to study the social construction of the concept of adolescence and its implications in the school context. The broad objectives of the research are to identify how teachers and high school students perceive adolescence and examine the influence of these perceptions on the relationships established among these subjects and their consequences in the process of teaching and learning. It was used as the theoretical foundation, especially the contributions of Muuss (1966) on the main theories postulated by adolescence Developmental Psychology, as Biogenetic Theory of Psychology, St. Stanley Hall, the psychoanalytic theory of Sigmund Freud and Setting Theory of Ego Identity, Erik Erikson. The concepts of *Habitus*, Field and Symbolic Violence, of Pierre Bourdieu (1992), and the concepts of Stigma, social and real identity, of Erving Goffman (2004), direct on this research, the understanding of how they engender objective and subjective relations between individual and society. The field research was conducted in a State High School of the City of Ibaiti - PR, and it used the following data collection instruments: a) documentary research, which used the records of coordination on pedagogical situations disputes involving teachers and students, and b) the wheel conversation, an adaptation of the technique of Focus Group, which had two separate groups of participants: one for teachers and one for students. For analysis and processing of information, we used the technique of Content Analysis (BARDIN, 1977). The results indicate that: a) teachers and students have a preconceived image about adolescence, strongly linked to the idea of thrill, adrenaline, pleasure and irresponsibility; b) The insights have obvious influence of psychologized speeches, however, despite not presenting themselves connected to the idea of crises, conflicts and turmoil, refer to the image of a carefree, irresponsible and disinterested subject of the adult world in general, which allows to infer the presence of a stigma of adolescent behavior, c) the recognition of a unique identity in the relationships that are established within the school is the object of desire of both teen learner and teacher; d) despite the constant conflicts that pervade relations between adolescents and adults, the presence of an adult reference is claimed by adolescents participating in this research; e) the difficulties generated by conflicts arising from perceptions about the stigmatized teenager condition promote the dismissal of the educational act. The results of this research indicate a need for overcoming stigmatization impacts from teens in school life. They also direct provocations to better understand the true identities of school subjects and raise thoughts about the possibilities for them to jointly build an interactive educational practice compromised with the demands of real individuals who make up school.

Keywords: Adolescence. *Habitus*. Stigma. Teacher/student relationship.

LISTA DE SIGLAS

A1, A2, A3, A4, A5, A6	Alunos participantes da pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
P1, P2, P3, P4, P5, P6,	Professores participantes da pesquisa
PSS	Processo Seletivo Simplificado
VA	Visão Adolescente
VD	Visão Docente

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Composição do grupo de professores: sexo, tempo de docência, carga horária semanal, regime de trabalho, disciplina e presença nos registros de conflitos na coordenação pedagógica da escola	51
QUADRO 2 –	Composição do grupo de alunos: idade, sexo, série/ano que está cursando e presença nos registros de conflitos da coordenação pedagógica da escola	51
QUADRO 3 –	Categorias e unidades de registro.....	65

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO 1 – SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS “IDADES DA VIDA”	16
1.1 DA ORIGEM DO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA ÀS PRIMEIRAS RUPTURAS	18
1.1.1 No contexto histórico	24
1.1.2 No contexto da Psicologia	27
1.1.2.1 Stanley Hall e a Teoria da Psicologia Biogenética	28
1.1.2.2 Sigmund Freud e a Teoria Psicanalítica	31
1.1.2.3 Ainda no contexto da Psicologia: as primeiras rupturas	32
1.2 ADOLESCÊNCIA COMO MOMENTO DE CRISE E CONFLITO: UMA CONDIÇÃO NATURAL OU CONVENÇÃO SOCIAL?	34
1.3 BOURDIEU E GOFFMAN: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE O MITO DA ADOLESCÊNCIA	37
1.3.1 Campo, <i>habitus</i> e violência simbólica.....	39
1.3.2 Estigma e identidade social	42
CAPÍTULO 2 – SOBRE O MÉTODO.....	47
2.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	47
2.2 O LOCAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA	50
2.2.1 Fotografia do grupo de professores	50
2.2.2 Fotografia do grupo de alunos	51
2.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	52
2.3.1 Os registros da Coordenação Pedagógica	54
2.3.2 As rodas de conversa	55
2.3.2.1 Primeiros passos	58
2.3.2.2. Os encontros	60
2.3.3 O tratamento das informações	63
2.3.4 As categorias de análise	64
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	66
3.1 DA ADOLESCÊNCIA	66
3.1.1 Curtição, irresponsabilidade, diversão e liberdade	66
3.1.2 Adolescente diferente	71
3.2 DA ESCOLA	73
3.2.1 Divergências nas expectativas em relação a esse espaço	73
3.2.2 O jeito da escola e o jeito do adolescente	78
3.3 DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	81
3.3.1 A busca pela individualidade	82
3.3.2 Respeito, diálogo e amizade: elementos de desejo na relação professor e aluno	88
3.3.3 A demissão do ato educativo	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	101
ANEXO A – Carta de apresentação para a realização da pesquisa na escola	106
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapte, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas ‘objeto’, mas sujeito também da história”.

(Paulo Freire)

Não há como negar que tudo que se faz acaba trazendo para nossa existência marcas indeléveis que passam a direcionar muitas das ações presentes e futuras e, certamente, a função de pedagoga escolar e as situações vivenciadas no interior das escolas pelas quais passei me direcionaram para este estudo, impulsionando-me a trilhar os caminhos da pesquisa. O trabalho como coordenadora pedagógica em duas escolas, primeiramente uma de Ensino Fundamental (anos finais) e posteriormente, uma de Ensino Médio, proporcionou um contato muito próximo com alunos e professores na escola permitindo vivenciar as complexas situações que permeiam a rotina desses sujeitos no cotidiano da sala de aula no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

As constantes solicitações para mediar impasses entre professores e alunos, principalmente em sala de aula, gradativamente, levaram a observar mais atentamente a forma de relacionamento e as percepções mútuas que se estabeleciam entre esses sujeitos. Era comum perceber que em muitos dos conflitos, para os quais era convocada a mediar, apenas uma boa conversa entre os sujeitos dava conta de esclarecer a situação e sanar o “problema”. O que despertava a atenção era que, em grande número dos casos, uma conversa direcionada no sentido de promover um momento de *escuta*, de percepção do outro, onde os sujeitos pudessem falar e serem ouvidos, acabava por transformar completamente a situação e até mesmo o modo como os sujeitos se “viam” no cotidiano escolar.

Nesses momentos parecia haver sempre uma imagem pré-concebida do adulto (no caso o professor) a respeito do aluno. Era comum o professor começar sua fala descrevendo o aluno a partir de um estereótipo, pois parecia que estavam sempre falando da mesma pessoa - do aluno irresponsável, que não quer nada com nada, que só quer brincar, que só perturba a aula, que não faz nada, que não respeita ninguém, o *aborrecente* que não tem responsabilidade, que não se preocupa com nada, mal criado, agressivo e que não faz nada do que lhe é solicitado.

Tais fatos acabaram por me fazer considerar a hipótese de que os professores pareciam lidar mais com uma imagem estereotipada dos alunos do que com os alunos reais que se tinha

na escola, pois nem todos os alunos eram como os professores os descreviam e muitos ficavam visivelmente *chateados* ao ouvirem o que o professor dizia a seu respeito. O mais preocupante é que essa dinâmica, de pensamentos desencontrados de um sobre o outro, só fortalecia o comportamento desfavorável dos alunos e inibia a ação do professor, dificultando cada vez mais as relações.

O desejo de entender essa situação era muito maior do que o desejo de simplesmente explicá-la, pois há que se considerar, à guisa de Sader (2008), que mais importa compreender o mundo do que apenas acumular conhecimentos que permitam uma boa explicação dos fenômenos observados. E nessa perspectiva de *compreensão* vale destacar, ainda, o pensamento de Hannah Arendt (1989) para quem a compreensão enquanto faculdade humana possibilita não resignar-se com aquilo que *incomoda*, pelo contrário, para a autora “compreender significa [...] encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja” (ARENDR, 1989, p. 12).

Esta pesquisa tem por objeto de estudo a construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar. Assim, para seu desenvolvimento, formulou-se como objetivos gerais identificar a forma como professores e alunos percebem a adolescência e analisar as influências dessas percepções nas relações que se estabelecem entre esses sujeitos. Para dar conta desses objetivos foi necessário eleger alguns objetivos específicos, os quais sejam: a) identificar a forma como alunos e professores concebem a adolescência; b) apontar a presença de um estigma nessas percepções.

A educação dos adolescentes tem se apresentado como uma preocupação cada vez mais presente nas políticas públicas e especialmente nas políticas educacionais. Estudos empreendidos sobre a adolescência (GUTIERRA, 2003; KLOSINSKI, 2006; SPOSITO, 2000; AGUIAR, 2007; CÉSAR, 1998), quer sejam na área educacional, da saúde, da sociologia, psicologia ou outras, mostram a constante preocupação em compreender essa fase do desenvolvimento humano e a necessidade de explicitá-la, de entender a forma como se dá esse processo nos aspectos psico-afetivos, biológicos e sociais, bem como tratar da relação dos adolescentes com questões como: sexo, drogas, situações de risco, adversidades, delinquência, desigualdades, trabalho, autoestima, estresse, lazer, mídia, tecnologia, morte e pertencimento, entre tantos. Além disso, esses estudos retratam as demandas da sociedade em relação ao adolescente, no sentido de compreender esse ser que ora se apresenta como violento, agressivo, consumista, violador das regras e ora se apresenta como vítima de um sistema social injusto, sujeito de trabalhos forçados, alvo preferido do tráfico de drogas, vítima do descaso educativo da família, da escola e da mídia.

Há que se considerar que todas essas realidades, descritas acima, existem, fazem parte das diversas formas de se viver a adolescência (ou as adolescências?) na contemporaneidade e demandam de atenção da família, da escola e da sociedade. Não é raro atribuir ao adolescente, características absolutamente naturais e generalizadas, que acabam até mesmo por torná-lo um ser *mitológico* - o **aborrecente** -, o emburrado, o tirano, o indomável, o irresponsável, entre tantas – o que reforça uma condição inatingível e até mesmo imutável, da condição adolescente.

Para efeitos deste estudo, considera-se, o fato de que a importância atribuída à adolescência no cenário social está mais direcionada a questões de desajustes desse indivíduo em relação ao seu meio social e de reclamações da família e da escola, por não saberem como lidar com esse *ser*, do que ao desejo de entendê-lo como indivíduo em processo de formação e consolidação de identidade, cidadania, sexualidade, socialização e educação. Diante disso, fez-se a opção por apresentar, neste estudo, os prováveis discursos que deram origem ao conceito de adolescência e, principalmente, à imagem atual que se manifesta no coletivo social, especialmente no contexto da escola, sobre o adolescente.

Nesse sentido não se pretende desconsiderar neste trabalho, a importância dos estudos da psicologia acerca da adolescência. Ao contrário, entende-se que há que se buscar o necessário equilíbrio à compreensão de quem seja o adolescente na sociedade atual e como está sendo direcionada a educação desse ser humano em evolução a fim de não comprometermos seu ser e estar no mundo. Defende-se, ainda, a ideia de uma compreensão pautada em condições reais e não meramente ilustrativa, onde a condição do indivíduo seja percebida e considerada para além dos discursos supostamente legitimadores, ou seja, para além de perspectivas deterministas que acabam por forjar um personagem social, *o adolescente*, e naturalizar uma condição a partir de conceitos e teorias desenvolvimentistas, que desconsideram as singularidades do indivíduo, da história e da cultura.

Os dias atuais não mais comportam conhecimentos fragmentados derivados de uma única área do conhecimento que tentem dar conta de uma realidade tão complexa como a que se vive. Os aspectos multidimensionais precisam estar presentes sempre que se procura compreender um fenômeno, sob pena de não atingir os objetivos de compreensão real propostos sempre que se empreende uma investigação. Em se tratando da adolescência, especificamente, considera-se que é ainda maior essa necessidade, pois assim como a infância já não comporta uma singularidade (DORNELES, 2011) também a adolescência não se explica apenas por fatores psicológicos e/ou biológicos de modo simples e unívoco que acabam por naturalizá-la.

Para organizar didaticamente o trabalho de forma que melhor possibilitasse justificar, fundamentar e analisar o objeto deste estudo optou-se por dividi-lo em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a ideia de adolescência como fruto de uma construção social a partir de uma retrospectiva histórica da construção das idades da vida sob a ótica de Ariès (1981). Com base em Muuss (1974) e Pfromm Netto (1976), é discutida a origem do conceito de adolescência, bem como a forma como esse conceito foi sendo cunhado ao longo do tempo. Nessa trajetória não passaram despercebidos os momentos de grande confusão entre adolescência e puberdade, assim como a íntima relação que por muito tempo se estabeleceu entre esses termos a ponto de serem utilizados até como sinônimos em alguns estudos.

Em seguida, ainda no primeiro capítulo, apresenta-se a construção do mito adolescência tanto na perspectiva histórica, quanto na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, mais especificamente, na Psicologia da Adolescência com a Teoria da Psicologia Biogenética de G. Stanley Hall e Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud apresentada por Muuss (1974). Na sequência, apresenta-se a Teoria Psicossocial de Erik Erikson, também na perspectiva de Muuss (1974), como início de uma ruptura com as teorias psicogenéticas deterministas da condição adolescente e início de uma abertura para os condicionantes sociais e ambientais além dos fatores biogenéticos. Finalizando o capítulo, suscita-se uma discussão teórica pautada no entrelaçamento dos conceitos de *habitus*, campo e violência simbólica, de Pierre Bourdieu (2009), e de *estigma, identidade virtual e identidade real*, de Erving Goffman (2004), com a finalidade de constituir algumas relações fundamentais para a compreensão sobre a forma como as percepções que se tem dos fatos, fenômenos e acontecimentos estão intimamente ligados às estruturas nas quais se está inserido, bem como as percepções que se tem desses sujeitos.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada nessa pesquisa. Há, em detalhes, a forma como se procedeu a coleta/construção e análise dos dados. A coleta/construção dos dados foi realizada mediante um debate desenvolvido com dois grupos, sendo um composto por seis (06) professores e outro composto por seis (06) alunos, todos pertencentes a uma escola de Ensino Médio do município de Ibaiti, PR. Tais debates ocorreram em duas etapas para cada grupo e foram denominados rodas de conversa, que nada mais é do que uma forma leve e descontraída para se referir a uma variante da técnica do grupo focal, utilizado por autores como Gatti (2005) e Iervolino e Pelicioni (2001). Os dados coletados/construídos nas rodas de conversa foram, ainda neste capítulo, organizados e sistematizados em categorias, de modo a facilitar a posterior análise e discussão, tudo isso feito a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que se funda no estudo do significado dos discursos exteriorizados pelos

sujeitos sociais visando desvelar as mensagens neles contidas tomando como base o referencial teórico do estudo.

O terceiro e último capítulo apresenta a discussão das informações construídas nas rodas de conversa. Para efeitos didáticos, as informações, que representam as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, foram organizadas em duas categorias: Visão Adolescente (VA) e Visão Docente (VD). Ambas as categorias estão divididas em três unidades de registros: *adolescência, escola e relação professor/aluno*. As análises dessas percepções foram discutidas de modo a articular as principais ideias expressas nas rodas de conversa, e permitiram confirmar a estigmatização da condição adolescente no universo escolar, influenciada, principalmente, pelos estudos da Psicologia do Desenvolvimento e, por conta disso desvelaram-se as perturbações nas relações entre professores e alunos, sujeitos desta pesquisa. Evidenciou-se, também, a demissão do ato educativo por parte de alguns professores.

A título de considerações finais apresenta-se uma reflexão sobre a percepção naturalizada e universalizada acerca da adolescência, bem como a forma como se sentem os adolescentes que não se adequam a essa estereotipia; atenta-se para o descompasso existente também em relação às percepções de professores e alunos sobre a escola enquanto espaço de socialização; a convergência em relação ao desejo de uma relação pautada em respeito, diálogo e amizade e finaliza-se com uma reflexão sobre as diversas possibilidades de utilização da roda de conversa enquanto espaço de efetivação da relação professor/aluno almejada pelos participantes desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS “IDADES DA VIDA”

*Os velhos acreditam em tudo,
os homens duvidam de tudo e
os jovens sabem de tudo
(Oscar Wilde)*

A distinção entre a infância, a adolescência e fase adulta é um constructo da humanidade em sua caminhada na busca de melhor compreender seu ser e estar no mundo. Historicamente nem sempre existiu qualquer distinção entre estas fases do desenvolvimento humano. Elas aparecem ao longo do tempo como fruto da evolução do conhecimento e das constantes investigações empreendidas pela humanidade.

Dividir a vida humana em fases, infância, adolescência (ou puberdade), idade adulta e velhice, pode de início, nos parecer muito natural. Esta divisão nos deixa a impressão de ser um dado da natureza, porque tem claramente como base o crescimento, atravessado pela criança até chegar à plena maturidade na idade adulta, e que termina levando à velhice, de acordo com o curso que a natureza estabelece. **Em tudo isso, no entanto, quase sempre cai no esquecimento que os fatores sociais e culturais também desempenham um papel importante.** (LEMPP, 2006, p.7, grifo meu).

Cada sociedade, em um determinado momento de sua história, elabora sua própria representação das *idades da vida*, bem como as respectivas terminologias para cada uma dessas *idades*, como infância, adolescência, juventude e maturidade. E como toda construção humana, esta também vem concebida a partir de uma multiplicidade de olhares, fatores e aspectos - biológicos, psicológicos, sociológicos e históricos - que de acordo com o foco de interesse, sobressaem-se e ao longo da história, ganham *status* perante o grupo que os difunde, tomam corpo e se constituem como verdade perante a sociedade por meio do registro epistêmico dos saberes que determinam o surgimento de campos de conhecimento como a medicina, a biologia, a psicologia, entre tantos, que, por sua vez consolidam os discursos que se tornam apropriação social (CÉSAR, 1998).

Segundo Ariès (1981), essas terminologias exprimiam noções científicas do momento e expressavam também um sentimento comum sobre as idades da vida. Daí a necessidade de se desvelar o processo em que esta construção ocorre como meio de conhecer e compreender os diversos contextos em que ela se dá para, a partir de então, empreender a compreensão e

análise necessária aos fins propostos de estabelecer novas percepções e um novo modo de olhar uma realidade que está posta, mas que não é imutável. Tornar precisa a origem da organização das idades na história da humanidade seria algo bastante difícil e impreciso, pois os relatos encontrados na literatura mostram que sempre houve algum tipo de alusão à idade do indivíduo e ao seu tipo de conduta e comportamento, e até mesmo suas funções e obrigações pertinentes a cada idade perante a sociedade, ainda que não fosse uma organização sistematizada.

Para que se possa tomar uma referência como ponto de partida, serão utilizados os estudos de Ariès (1981, p. 4-5), que tratam do surgimento do sentimento de infância somente a partir do século XVII, e especificamente a ideia de adolescência somente a partir do século XIX:

As idades da vida ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida [...] A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos. Pertencia a um sistema de descrição e de explicação física que remontava aos filósofos jônicos do século VI a.C., que fora revivido pelos compiladores medievais nos escritos do Império Bizantino, e que ainda inspirava os primeiros livros impressos de vulgarização científica do século XVI.

Ainda segundo o mesmo autor, foi por conta da finalidade de organização da educação, da formalização da educação que se consolidou a necessidade de distinguir as etapas da vida de modo mais formal e sistematizado.

[...] a primeira infância, prolongada até cerca de 10 anos [...] a mistura arcaica das idades persistiu nos séculos XVII e XVIII entre o resto da população escolar, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 frequentavam as mesmas classes. De fato não se sentia a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou da juventude. Essas duas categorias de idade continuariam a ser confundidas: elas só se separariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre burguesia, de um ensino superior: universidade ou grandes escolas (ÀRIES, 1981, p.25).

Anteriormente a isso as famílias medievais enviavam suas crianças e adolescentes para que outras famílias lhes ensinassem as formas de comportamento social e um ofício. O conhecimento era transmitido pelas gerações, através da participação na vida familiar (GUTIERRA, 2003), não havia qualquer preocupação relativa à organização etária, e as crianças e adolescentes conviviam igualmente com adultos sem qualquer preocupação ou cuidado diferenciado, tinham livre acesso a todos os acontecimentos e atividades do

cotidiano: festas, lutas, jogos e ritos. Segundo Dornelles (2011), todos participavam igualmente da vida cotidiana trabalhando, vivendo e testemunhando nascimentos, doenças e mortes conjuntamente, assim como participando da vida pública, das guerras, audiências e execuções.

Importante ressaltar que o ensino diferenciado dispensado à determinadas camadas da população não possibilitou apenas a classificação etária, mas também, e principalmente, a classificação da condição social. O longo período de tempo do ensino secundário, com seu ideal de uma “boa e sólida educação”, conservava os jovens mais tempo na escola e, conseqüentemente, afastados do trabalho. Nesse sentido, Ariès (1981) evidencia que a distinção de uma idade que se difere da infância e da idade adulta, acontece especificamente no interior da burguesia. Ele defende que o aparecimento da adolescência assinala o surgimento do sentimento de infância conjuntamente com a elevação da burguesia. Para o referido autor tanto o sentimento de idades quanto a distinção das classes escolares foram meios de garantir uma “boa educação” no entender dos moralistas e reformistas do século XV ao XVIII.

A *invenção* das idades da vida, especificamente da infância, no entender de Dornelles (2011, p.25), surge da necessidade humana de “descrever a criança, classificá-la, compará-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares”. Esse mesmo entendimento pode ser estendido a qualquer outra etapa, pois da mesma forma há, por parte da sociedade, uma preocupação com a classificação e principalmente uma tentativa de homogeneização, especialmente quando há a necessidade de institucionalizar o indivíduo, ou seja, de submetê-lo às regras de uma determinada instituição como no caso da escola.

1.1 DA ORIGEM DO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA ÀS PRIMEIRAS RUPTURAS

Investigar a origem do conceito de adolescência não se restringe, na perspectiva deste estudo, apenas a traduzir um conceito, mas investigar sua constituição histórica, retomar o trajeto dos saberes que forjaram a adolescência ou mais especificamente o “comportamento adolescente” no discurso científico. Ou, ao menos não se intenta aqui, tomá-lo sob uma perspectiva unívoca, no caso, a da Psicologia do Desenvolvimento, mas compreendê-lo para além da reprodução das concepções que o constituíram a fim de identificar possíveis contextos de superação das redes discursivas que o configuraram e contribuíram para sua apropriação ao longo da história.

Do verbo latino *adolescere*, que significa “crescer” ou “crescer até a maturidade”, deriva a palavra adolescência. No que se refere especificamente ao termo adolescência, pode-se dizer que este é bem mais antigo do que a própria organização dessa etapa do desenvolvimento humano, pois nos séculos I e II do Império Romano, segundo Matheus (2008), a adolescência (*adulescentia*), era caracterizada como um momento anterior à participação do indivíduo na vida comunitária, o que ocorria, somente, a partir da *iuventus*. Filósofos como Aristóteles, Platão e Sócrates já faziam alusão a comportamentos e personalidades adolescentes ressaltando a natureza impulsiva, apaixonada e até mesmo as “más maneiras” da mocidade (CAMPOS, 1987).

Para César (1998, p.14)

A “adolescência”, enquanto ‘objeto’ de investigação dos discursos das ciências médicas e psicopedagógicas, surgiu na Europa entre o final do século XIX e início do século XX. Esta aparição somente foi possível no interior de uma determinada configuração de saberes, que possibilitou a apreensão do ‘homem’ como objeto de investigação das ciências empíricas. Transformações que ocorrem no registro epistêmico dos saberes determinaram as condições de possibilidade para o surgimento de novos campos de conhecimento, como por exemplo, a Biologia e as Ciências humanas, que tomam o ‘homem’ como ‘objeto’ de investigação.

A palavra adolescência é uma palavra que ganha espaço e força no cenário social com os estudos da Psicologia, sobre os jovens e suas características *naturais* nessa fase do desenvolvimento. A Psicologia, do século XIX e início do século XX, falando em nome da *ciência* da época, intenta promover a adoção de novos modelos interpretativos e explicativos, através da Psicologia da Adolescência. Esta, por sua vez, instaura um discurso hegemônico fixando as representações que, até o presente, fundamentam os discursos da Psicopedagogia e da Pedagogia sobre o indivíduo adolescente.

Sob a perspectiva de uma institucionalização, César (1998, p.23) explica que:

[...] a adolescência constitui-se como a fase cronológica do desenvolvimento humano durante o qual o “processo de maturação” iria se iniciar e se concluir. Coube às ciências médicas e psicoeducacionais, que a ‘descobriram’, estudá-la no sentido de conhecê-la o mais profundamente possível, fazendo uso de todas as tecnologias disponíveis para que ela fosse normatizada e reproduzida, demarcando-se em relação a uma noção de maturidade livre de conflitos, essas “coisas da adolescência”.

Entretanto, para Pfromm Netto (1976, p.3), é muito difícil delimitar o período de duração e a complexidade de aspectos que abrangem a adolescência enquanto objeto de estudo apenas da Psicologia. Para melhor compreender os fenômenos que a caracterizam há

que se considerá-la a partir de diferentes critérios de definição: o cronológico, o desenvolvimento físico, o sociológico e o psicológico. Esses critérios explicitam formas diferentes de compreensão de uma mesma fase do desenvolvimento humano, cada qual priorizando especificidades e características de sua área de estudo, mas todos buscando compreender as transformações que ocorrem com o indivíduo em sua trajetória evolutiva enquanto espécie humana e enquanto ser social.

O critério cronológico se atém a uma faixa de idades que determinam o início e o término desse período do desenvolvimento humano. De acordo com esse critério a adolescência seria o período posterior à infância e anterior a idade adulta, ou seja, período que compreende a etapa de vida, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), entre 10 (dez) e 19 (dezenove) anos de idade e, segundo a legislação brasileira, representada pelo Estatuto da Criança e do adolescente (ECA, 1990), entre doze (12) e dezoito (18) anos. Essas delimitações cronológicas caracterizadas por “um processo visível de mudanças corporais internas e externas” (SPOSITO, 2000, p. 47) devem ser vistas apenas como parte de um “enquadramento teórico” que segundo Spósito (2000), não poderia “de modo algum legitimar sua universalidade”.

O critério do desenvolvimento *físico*, focado no desenvolvimento biológico do indivíduo, compreende esse período como a fase da puberdade, das transições físicas que só serão concluídas com o desenvolvimento viril ou idade adulta. Por puberdade e pubescência entende-se o período fisiológico de maturação das funções reprodutivas do ser humano. A palavra puberdade se origina da palavra latina *pubertas* - atingir a maioridade - e *pubescere* - apresentar cabelos no corpo - (MUUSS, 1974). A puberdade é um período de desenvolvimento filogenético que abrange o surgimento das características sexuais secundárias e se destaca por ser o período de maior intensidade e rapidez das transformações no corpo do ser humano.

Klosinski (2006) entende que puberdade refere-se especificamente às modificações físicas decorrentes do amadurecimento, das mudanças do corpo e do amadurecimento sexual. Não há uma idade exata para a entrada na puberdade, ou seja, momento de aparecimento dos caracteres sexuais (primeira menstruação, primeira ejaculação e aparecimento de pelos), - alguns autores como Outeiral (2003) estimam que em nosso meio isso acontece entre dez (10) e quatorze (14) anos aproximadamente - e que não há nem uma idade limite para o fim da puberdade, apenas que esse momento se dá entre o 16º e o 17º ano de vida (KLOSINSKI 2006, p.17).

Por muito tempo presumiu-se a existência de uma relação causal específica entre mudanças pubertárias e ajustamento sócio-psicológico do adolescente. Embora essa suposição não seja cientificamente defensável, os efeitos das mudanças fisiológicas parecem ser grandemente modificados pelas expectativas e instituições sociais. Os correlatos psicológicos, particularmente notáveis, encontram expressão no comportamento, e unem a pubescência à adolescência. (MUUSS, 1974, p.18).

Matheus (2008, p.620), afirma que “ainda que a puberdade possa ser compreendida como um evento disparador da adolescência” não é mais possível determinar uma sequência linear absoluta entre esses eventos, pois é fundamental considerar que também a puberdade está subordinada ao “universo simbólico” ao qual está inserida, dependendo das singularidades individuais e históricas, portanto não segue uma cronologia exata. Superando assim uma perspectiva desenvolvimentista que tende a estabelecer uma cronologia para a adolescência numa relação de subordinação com a puberdade.

Sob esta ótica o termo adolescência apresenta um conceito muito mais amplo do que o termo pubescência, apesar de ambos se referirem a aspectos da mesma etapa do desenvolvimento humano. Enquanto pubescência ou puberdade refere-se a aspectos puramente biológicos e fisiológicos associados à maturação sexual (AUSUBEL apud MUUSS 1974), adolescência é um conceito de maior abrangência que se refere também às mudanças no comportamento e no *status* social.

O *critério sociológico* compreende essa etapa como o período em que o indivíduo deixa de ser visto pela sociedade como criança, mas ainda não assume o *status* de adulto. Segundo Sposito (2000, p. 47), a conceituação da adolescência sempre esteve atrelada a um “paradoxo teórico, tanto para os autores que conferiam maior peso aos processos biológicos, quanto para aqueles que acentuavam os processos sociais”, pois, questiona a referida autora citando Rufino: “como um fenômeno, suposto genuinamente orgânico, seria passível de ser concluído por um processo apenas social? Ou, como um processo visto como definitivamente social, poderia ter sido posto em movimento por um evento tão somente orgânico?” (RUFINO, 1993, apud SPOSITO, 2000, p. 47).

Nessa perspectiva ganha espaço uma bibliografia de teor sociológico que, ainda segundo Sposito (2000), expande o conceito de adolescência à “categoria classe social”, principalmente a partir das críticas levantadas por Margareth Mead (1950) aos estudos de Stanley Hall (1916) acerca da caracterização da adolescência, fortalecendo um posicionamento dos estudos antropológicos e sociológicos sobre o tema. Reguillo (2007) aponta, ainda, que grande parte da literatura sociológica produzida até o presente, se volta para o jovem contestador e rebelde como objeto de investigação, procura estudar a juventude

fora das instituições, ou seja, em outros espaços como a rua, a música, o vestuário, enfim busca conhecer outros símbolos e cenários ligados ao universo juvenil.

Alguns autores, como Margulis e Urresti (1996) chamam a atenção para a importância de se observar as desigualdades presentes na “condição de juventude” manifestadas a partir de situações de gênero e classe social, entre outros fatores. O que, segundo os referidos autores, inviabiliza a constituição de um conceito unívoco sobre essa condição e reforça o perigo de se considerá-la apenas por critérios biológicos de idade ou apenas por critérios sociais, explicando que:

Ser jovem [...] não depende somente da idade como característica biológica, como condição do corpo. Tampouco depende do setor social, com a consequente possibilidade de aceitar de maneira diferencial a uma moratória, a uma condição de privilégio. Há que se considerar também o fato geracional: a circunstância cultural que emana de ser socializado com códigos diferentes, de incorporar novos modos de perceber e de apreciar, de ser competente em novos hábitos e destrezas, elementos que distanciam aos recém chegados do mundo das gerações mais antigas (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 4. Tradução Nossa)

E Camacho (2004, p. 330) complementa, ainda, que

A ideia de jovem é construída social e culturalmente e, portanto, muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Não se pode conceber, pois, uma juventude, mas juventudes. As diferentes situações existenciais dos sujeitos permitem a construção de concepções diversificadas de jovem ou de juventude.

Para Aguiar (2007, p. 10) foi com a sociologia da juventude de Karl Mannheim, na década de 1940, que as “formulações sociológicas acerca dos sujeitos de determinada faixa etária também se constituiriam em formalizações teóricas apropriadas pelo discurso social”. De acordo com a autora, essas formalizações:

[...] vão desde as primeiras explicações moralizantes e psicomédicas do final do século XIX, passam pelo estudo das gangues urbanas da Escola de Chicago na década de 20, pelas análises de Street Corner Society, na década de 40 – que privilegiaram os estudos dos grupos de acordo com suas relações de vizinhança e o tipo de situação social (Street boys and College boys), pelos estudos mais recentes (pós-guerra) das décadas de 50 e 60, com ênfase na “cultura juvenil” e nas culturas urbanas (banjots na França, teds, Rockers e Skinheads na Inglaterra), e, mais recentemente, pelos estudos da “contracultura” juvenil (Hippies e Beats), bem como os atuais estudos das culturas juvenis e suas produções (AGUIAR, 2007, p.11)

Nesses estudos não mais se utilizam do termo adolescência para referir-se ao objeto de análise, mas o substituem pelo termo *juventude* – que passa a constituir-se em uma das principais marcas da sociologia (Aguiar, 2007). Isso representa uma mudança no olhar para a

história do discurso social sobre a adolescência, pois ao compreender a *juventude* como categoria social e estudá-la em outros cenários que não apenas o da institucionalização, a sociologia procura avançar em relação a esses estudos para além da condição individual, até então priorizada pela psicologia.

As *idades da vida* como vimos até então, não podem ser compreendidas e explicadas por conceitos atrelados exclusivamente à natureza biológica, pelo fato de trazerem consigo toda uma construção cultural que retrata a história da humanidade. Dessa forma, para compreender o conceito de adolescência faz-se necessário adentrar, ainda que superficialmente, o universo da Sociologia, especificamente da Sociologia da Juventude, a qual se utiliza do termo “Juventude” para referir-se a fase de vida do indivíduo entre a saída da infância e a entrada na vida adulta. Para a Sociologia a juventude, mais que uma fase do desenvolvimento humano, é uma categoria social.

O último critério de definição proposto por Pfromm Neto (1976) é o critério psicológico, que dá ênfase à reorganização da personalidade resultante das mudanças no *status* bio-social que acontecem nessa fase do desenvolvimento humano. Nesses estudos a adolescência subdivide-se em *pré-adolescência*, *adolescência inicial* e *adolescência final* (PFROMM NETO, 1976, p.3). Os estudos nesse critério buscam caracterizar as fases do desenvolvimento humano para melhor compreendê-la, portanto, inicialmente os estudos da psicologia sobre a infância e o jovem, o *adolescente*, tinham como prioridade o indivíduo e seu comportamento nessas fases da vida a fim de “possibilitar a prescrição de práticas sociais e institucionais” (AGUIAR, 2007).

Nesse contexto, considera-se principalmente, os aspectos da maturidade biológica do indivíduo para o qual a puberdade era, não só o tempo de referência para o período da adolescência, como o motivo desencadeador de todo o *fenômeno adolescência*. No entender de Campolina (2007), esse caminho defendido por Pfromm Neto (1976) de ampliação dos critérios seria o mais apropriado para se conceber a adolescência na atualidade, pois esta deve ser considerada não apenas como processo da evolução humana, mas a partir das condições que a particularizam na sociedade e de suas raízes históricas e culturais. Esse posicionamento condizente com as perspectivas de Klosinski (2006) e Matheus (2008) vem ao encontro de uma perspectiva de superação da limitação imposta por uma ótica unívoca da perspectiva da Psicologia Desenvolvimentista que em suas origens limitava-se a descrever e explicar o desenvolvimento humano do nascimento à maturidade preocupando-se exclusivamente com os aspectos evolutivos do comportamento humano, período em que recebeu a denominação de Psicologia Genética.

1.1.1. No Contexto Histórico

Como visto anteriormente, já havia, desde a antiguidade grega, algumas referências à forma mais espontânea e ousada de ser e se comportar de adolescentes, mas foi na Idade Moderna que se originou a ideia de adolescência como período de conflito, crise e turbulência, dando origem ao conceito que se tem atualmente. Essa ideia tem suas raízes, segundo Matheus (2008, p.617, 618), na cultura europeia dos séculos XVII e XVIII com o desafio da formação do homem novo, aquele que seria capaz de realizar o ideário iluminista. O autor compreende que o indivíduo vivia um momento de grandes transições no qual as tensões sociais se deslocam da trama social para o indivíduo em sua singularidade inaugurando uma nova forma de se posicionar perante essa sociedade, para a qual “cada um passa a se responsabilizar por suas escolhas, caminhos e infortúnios”.

Nesse contexto de *subjetivação* do homem moderno, que leva a um processo de interiorização até então inexistente, o indivíduo passa a ser palco de conflitos e turbulências, o que levou a configurar aquilo que se difundiu como adolescência nos dias atuais. Para o autor, então, a *crise da adolescência*, acaba remetendo a um momento delimitado de “turbulências inevitáveis que cada sujeito é convocado a experimentar, a fim de conquistar a condição de indivíduo” (MATHEUS, 2008, p. 618). Deste modo,

A difusão no senso comum da adolescência como crise necessária, turbulência inevitável, mas passageira, a ser suportada pelos vários personagens que a experimentam – na própria pele ou na de seus interlocutores –, serve como reafirmação desse ritual anônimo (MATHEUS, 2008, p. 618).

Esse ritual anônimo defendido por Matheus (2008) alimenta o imaginário coletivo de que a adolescência é, obrigatoriamente, o momento de crise, turbulência e conflito e acaba por reafirmar uma condição que nem sempre se apresenta da mesma maneira para todos. Para Ariès (1981), a primeira imagem construída de adolescência que mais se assemelha à atual e que a ela dá as primeiras formas foi a imagem apresentada na obra musical de Wagner, na Alemanha de 1914, num contexto de pós-guerra:

O primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner: a música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura da pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência. Esse fenômeno, surgido na Alemanha de wagneriana, penetraria mais tarde a França, em torno dos anos 1900. A “juventude”, que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos. Começa-se a desejar saber seriamente o que pensava a juventude, e surgiram pesquisas sobre ela, como as de Massis ou de

Henriot. A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. Havia-se experimentado um sentimento semelhante no período romântico, mas sem uma referência tão precisa a uma classe de idade. Sobretudo esse sentimento romântico se limitava à literatura e àqueles que a liam. Ao contrário, a consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914, em que os combatentes da frente de batalha se opuseram em massa às velhas gerações da retaguarda. A consciência da juventude começou como um sentimento comum dos ex-combatentes, e esse sentimento podia ser encontrado em todos os países beligerantes [...] Daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente [...] Assim, passamos de uma época sem adolescência à uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo (ARIEËS, 1981, p.14,15).

Essa imagem do adolescente alegre, espontâneo, forte e ousado presente na obra de Wagner permite pensar sobre a articulação entre adolescência e rebeldia, ou seja, desejar diferente, se opor ao que está posto e nisso, originalmente, consiste a semelhança, ao fato de que adolescência e rebeldia sejam coisas interligadas. Pensamento que, ao longo da história irá se fortalecer e tomar conta do imaginário social, especialmente no cenário educacional.

Um dos aspectos fundamentais de favorecimento da adolescência contemporânea foi o contexto de crises e contestação social vivenciado pelos ideais da modernidade e a virada para o século XX, momento que, de acordo com Frota (2007, p.153), “traz consigo a invenção de uma adolescência representada como uma fase de ‘tempestades e tormentas’ e germe de transformações”. A autora ainda menciona como ícones de fortalecimento do discurso sobre a adolescência o movimento *hippie*, da década de 1960 e o movimento juvenil de 1968, eventos que acabam por deflagrar um movimento de contracultura juvenil que adentra a década de 1970 e se reorganiza na década de 1980, assumindo novas formas de visibilidade perante a sociedade, principalmente por meio do consumo de determinados bens culturais oferecidos pelo mercado (FROTA, 2007).

César (1998, p.79) retrocede um pouco mais no tempo e entende que,

A imagem típica da “adolescência” foi um produto dos anos cinquenta, particularmente da próspera sociedade norte-americana do pós-guerra, que consagrou a figura da “adolescência” transgressora no cinema e na mídia em geral como “rebelde sem causa”, o “jovem transviado”.

Essa imagem se traduzia na figura do jovem lambretista, de calça *blue jeans* e jaquetas de couro, que ostentavam a um comportamento social pautado na irresponsabilidade, na inconsequência e na rebeldia. Para César (1998), na década de 1960, a *adolescência* se caracteriza, principalmente pela imagem por jovens revolucionários, que lutam pela liberdade

sexual e se rebelam e alienam ao som do *rock and roll*. Já a década de 1970 articula a *adolescência* à ideia de subversão política onde, segundo César (1998, p. 83),

a figura do jovem transgressor brasileiro esteve bastante associada à resistência política e à guerrilha contra o regime militar, caracterizando um deslocamento na imagem padrão da “adolescência”, cujo precedente foram as manifestações políticas estudantis ocorridas nos Estados-Unidos e na França, a partir da segunda metade dos anos sessenta. Neste momento a imagem ‘negativa’ da adolescência seria temporariamente dissociada da figura do “adolescente” conformista ou do ‘rebelde’ sem causa.

Explicita ainda a referida autora, que nesse período, por conta da mudança no foco dos debates ocorridos entre a psicologia, a pedagogia e a sociologia e o setor judicial, o que era tratado como delinquência juvenil vai sendo entendido por cultura de jovens. Segundo César (1998) isso resultou, por um determinado período, na iluminação de figuras que representavam o lado obscuro da adolescência por articulá-la aos movimentos de contracultura, estes associados aos protestos e lutas pelos direitos humanos, pela liberalização dos costumes, pela defesa dos diversos movimentos que se posicionavam contra os ideais de indivíduo e sociedade estabelecidos pela ideologia burguesa.

As décadas de 1980 e de 1990 trazem consigo uma imagem “adolescente” que começa a apresentar um considerável distanciamento da imagem construída pela psicologia do desenvolvimento do início do século XX. Os discursos agora se voltam para um período de busca da felicidade, como relata César (1998, p.113):

A partir do esgotamento do registro discursivo da psicopedagogia, que inventara a “adolescência” como fase preparatória para a consumação de um modelo ideal de adulto, plenamente integrado em instituições estáveis, fortalece-se, particularmente a partir dos anos oitenta, uma nova formação discursiva, a literatura de auto-ajuda, orientada pelo individualismo, pela busca instantânea da ‘felicidade’ a partir de si mesmo, e pela aquisição dos fetiche de consumo.

Nesse novo contexto as instituições familiares e educacionais se veem orientadas para uma nova forma de se relacionar com a adolescência, pois esta deixa de ser pensada com a fase que necessita da intervenção adulta, ou da “ortopedia disciplinar”, nas palavras de César (1998, p.115), para se tornar a “fase da vida que concentra em si mesma, a possibilidade da alegria e do prazer sem compromissos, segundo as projeções dos adultos, aos quais tal felicidade aparece agora como barrada e impossível”. A autora reforça ainda que,

Ao velho ideal da integração e adaptação social, se acrescenta agora o imperativo da felicidade individual a qualquer custo, aqui e agora. A “adolescência” torna-se assim

o último espaço possível de ‘felicidade’ e prazer, mediado pelos fetiches da sociedade de consumo, em relação à morosidade da idade adulta [...] (CÉSAR, 1998, p.115 - grifos da autora)

Dessa forma, as décadas de oitenta e noventa, ainda mantendo o postulado de adolescência como tempo de *crises e tormentas* também a reveste de positividade, por meio do mister de felicidade absoluta que operaria em contrapeso com a insatisfação da vida adulta. Essas concepções impostas pela modernidade acabaram por fornecer um padrão de comportamento que com o decorrer do tempo foi assimilado e seguido sem se levar em conta as singularidades das condições de vida, desses indivíduos dando, cada vez mais, ênfase à condição adolescente como alvo de estudos das diversas ciências sociais, mas ainda sob o viés de um discurso hegemônico.

O campo da psicanálise apresenta uma gama considerável de estudos sobre adolescência, especialmente a partir da década de 1970, mesmo período em que várias revistas sobre o tema são lançadas no mercado (OUTEIRAL, 2003), sempre direcionando a compreensão do comportamento daqueles que nela se encontram por entender este período, “como uma verdadeira experiência clínica” (ABERASTRY; KNOBEL, 1981, p.9).

1.1.2 No Contexto da Psicologia

Assim como as questões da modernidade¹, apresentadas até então, tiveram grande contribuição na formação do conceito adolescência na contemporaneidade, as teorias psicológicas do desenvolvimento, que serão apresentadas a seguir, têm papel fundamental nesse constructo. Uma teoria da adolescência implica “um sistema integrado de conceitos e hipóteses” (MUUSS, 1974, p.22), que objetiva explicar e prever, de maneira singular, a natureza do desenvolvimento humano.

Inúmeras teorias foram desenvolvidas, especialmente nos dois últimos séculos por diversos estudiosos, a fim de compreender e explicar esse fenômeno denominado adolescência. Segundo Muuss (1974, p.15) “as primeiras teorias elaboradas por campos opostos da psicologia do desenvolvimento, baseavam seus argumentos principalmente em experiências pessoais e concepções filosóficas”. Mais recentemente, para o autor, tais teorias passaram a se basear em estudos sistemáticos, observações controladas e pesquisas

¹ HARVEY D. (1989, p.12 apud HALL, S., 2011, p. 17): explica a modernidade como implicando não apenas um “rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente”, mas como “um processo sem-fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior”. Toma-se, aqui essa referência para compreendê-la então como período de grandes transformações nas relações sociais, em geral, iniciadas pela sociedade burguesa emergente - final do século XIX e início do século XX.

experimentais, superando conceitos equivocados e clareando pontos controversos do que realmente vem a ser adolescência.

Intenta-se a partir daqui fornecer um quadro sistemático e abrangente que dê conta de explicitar as primeiras Teorias da Adolescência, representadas aqui pela Teoria da Psicologia Biogenética de G. Stanley Hall – que se tornou referência para estudos da Psicologia, Psicanálise da Pedagogia – e pela Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud, a fim de compreendê-las enquanto originárias e conformadoras do ideário social e pedagógico acerca dos atuais conceitos sobre adolescência.

1.1.2.1 Stanley Hall e a Teoria da Psicologia Biogenética

A primeira teoria sobre a adolescência de que se tem notícia é a resultante dos estudos de G. Stanley Hall (1844 – 1924), considerado o pai da “Psicologia da adolescência”. Hall foi o primeiro psicólogo a distinguir a psicologia da adolescência como campo de conhecimento e a se utilizar de métodos científicos para estudá-la. Sua obra, *Adolescence: its psychology and its relations to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, publicada em 1904, era organizada em dois volumes de 1300 páginas organizadas em 18 capítulos. Segundo César (1998), essa obra possuía um caráter enciclopédico e universalizante e apresentava a adolescência

[...] como associada as mais diversas esferas da vida humana, mapeando um campo de problematizações infinitamente mais amplo do que o das anteriores configurações biológicas e psíquicas da puberdade. A “adolescência” passou a ser inscrita nos mais diversos contextos da vida humana, isto é, no campo sócio-cultural da educação intelectual, física, sexual, religiosa e moral, além das próprias esferas física e psíquica. A “adolescência” tal como produzida ao longo daquelas 1300 páginas, ou seja, como um ‘novo sujeito’ definido a partir de um conjunto de ‘problemas’ como a “delinquência” e a “sexualidade”, configurou, de certa forma, as caracterizações ainda presentes nos estudos contemporâneos sobre essa etapa da vida (CÉSAR, 1998, p.33 – Grifos da autora).

Esses estudos de Hall (1916), consolidando a cientificidade da psicologia nascente do século XIX, ganham campo e se estabelecem como um conjunto de conhecimentos prático que, segundo Aguiar (2007, p. 12) “solucionaria eficazmente os problemas sociais, e isso fez com que as ações institucionais encontrassem nos fundamentos da Psicologia as supostas respostas para dar conta da prática”. Exemplifica a referida autora, que a obra passa a ser utilizada como apoio no campo jurídico, mais especificamente na criminalidade juvenil, para dar conta de explicações que possibilitassem aos criminalistas compreenderem os *critérios*

psicológicos da puberdade como responsáveis por mudanças no comportamento dos jovens. Isso se deu porque segundo Muuss (1974) Hall (1916) defendia em sua obra que,

[...] tipos de comportamentos socialmente inaceitáveis – que caracterizavam fases históricas arcaicas – devem ser tolerados por pais e educadores, pois são estágios indispensáveis no desenvolvimento social. Entretanto, tranquilizava pais e educadores ao afirmar que este comportamento socialmente inaceitável desapareceria nos próximos estágios do desenvolvimento, sem qualquer correção educacional ou esforços disciplinares (Muuss, 1974, p.25).

Hall (1916) defendia em sua obra que o desenvolvimento se processa por fatores fisiológicos determinados direcionáveis e controlam o desenvolvimento, o crescimento e o comportamento. Sua teoria propõe, então, que o desenvolvimento e seus “acompanhamentos comportamentais” acontecem dentro de um padrão inevitável, imutável. Ampliando o conceito de evolução, postulado pela teoria da evolução das espécies de Charles Darwin e na teoria filogenética da recapitulação de Haeckel, na qual afirma que a infância e a adolescência seriam etapas distintas e sucessivas do desenvolvimento humano pós-embriônico, Hall (1916) formulou, segundo Muuss (1974), uma Teoria Psicológica de “recapitulação” em que

[...] o organismo do indivíduo durante o seu desenvolvimento, passa através de estágios correspondentes aos que ocorreram durante a história da humanidade. Isto é, o indivíduo revive todo o desenvolvimento da espécie humana, desde o estágio quase animal nas eras primitivas, num estado de selvageria, até os mais recentes modos civilizados de vida que caracterizavam a maturidade. (MUUSS, 1974, p. 25)

Sob essa perspectiva, passou a afirmar que “a história experimental da espécie humana se tornou parte da estrutura genética de cada indivíduo” (MUUSS, 1974, p.24), que tanto a infância quanto a adolescência seriam etapas do desenvolvimento humano correspondente aos estágios mais primitivos de evolução da espécie humana em sua trajetória biológica, psíquica e cultural, somente a idade adulta ou a *maturidade* corresponderia ao ideal de civilidade. Para Hall (1916), o desenvolvimento se processa por fatores fisiológicos geneticamente determinados, que direcionam e controlam o desenvolvimento, o crescimento e o comportamento. Sua teoria propõe que o desenvolvimento e seus “acompanhamentos comportamentais” acontecem dentro de um padrão “inevitável, imutável e universal”.

Não só as ciências biológicas serviram de inspiração à teoria de Hall (1916), também a filosofia e a literatura deram importante contribuição para a construção de sua conceitualização científica da adolescência, como pode ser observado nas palavras de César (1998, p.33),

O caráter supostamente universal do seu novo objeto de pesquisa tentava confirmar-se por meio do recurso a textos de Platão, Aristóteles e Agostinho, entre outros filósofos, os quais, segundo Hall, teriam antecipado, em suas especulações filosóficas pré-científicas as suas próprias caracterizações da adolescência. Hall afirmava ter seguido as pistas deixadas pelos escritos dos sábios da cultura ocidental, munindo-se das ferramentas do iluminismo e da ciência positivista.

Sua inspiração filosófica pode ser atribuída principalmente às ideias de Jean Jacques Rousseau expressas na obra *Emílio*, onde a adolescência era caracterizada como “um novo nascimento”, uma etapa da vida marcada por intensa crise, indícios que pareciam confirmar o caráter universal de sua própria pesquisa. Mas o interesse de Hall pela obra de Rousseau se restringia, segundo César (1998), apenas a essas caracterizações fisiológicas feitas sobre a adolescência já que

[...] a problemática geral dos dois autores não é a mesma: enquanto Rousseau preocupa-se em preservar a natureza humana das corrupções e vícios da sociedade, Hall, por outro lado, preocupa-se justamente em controlar e cercear os vícios da natureza humana, tendo em vista prepará-la e domesticá-la para a vida social burguesa (CÉSAR, 1998, p.35).

A inspiração literária de Hall (1916), no entender de César (1998), pauta-se principalmente no romantismo do alemão Goethe do qual, a partir das “torturas amorosas do jovem *Werther*” define a adolescência como um período de tempestade e tensão - termo inspirado em *sturmunddrang*². Esse momento, em seus postulados, seria correspondente ao período em que a humanidade passava por períodos de turbulência e transição já que o psicólogo descrevia a adolescência como um momento de “renascimento das características mais elevadas e mais plenamente humanas”. Stanley Hall (1916) passou a ser constantemente citado em estudos posteriores sobre a adolescência, tanto por seguidores como por críticos de sua teoria, como autor do primeiro tratado sobre o tema e conseqüentemente,

[...] a própria mitologia instaurada e disseminada pelo autor, em torno do seu direito de paternidade em relação à adolescência como ‘objeto’ do discurso científico, funcionou, retrospectivamente, no sentido de transformar a sua obra e o seu nome como as referências fundantes para os estudos posteriores. Hall foi um intelectual de grande poder e prestígio nos Estados Unidos, possuidor de uma visão cosmopolita do saber, e dotado de recursos financeiros suficientes para estabelecer uma rede de comunicação por meio da qual ele pôde exportar suas ideias, imediatamente, para os principais centros de produção do conhecimento no mundo ocidental (CÉSAR, 1998, p. 38).

² Movimento literário alemão que se caracterizava por seu idealismo, pelo desejo de revolução contra o que considerava arcaico, por suas manifestações de sentimentos pessoais, paixões e sofrimentos (César, 1998).

Sua influência em relação às configurações acerca da adolescência ainda se faz presente em muitos discursos sobre o tema, pois, mais comumente do que se deseja, é possível identificar nesses discursos velhas associações como *fase de transtorno*, *aborrecência*, *idade de crise*, entre tantos.

1.1.2.2 Sigmund Freud e a Teoria Psicanalítica

Outra teoria da adolescência de bastante repercussão é a teoria psicanalítica, representada, principalmente, por Sigmund Freud (1856-1939). Essa teoria, em consonância com a teoria evolucionista da recapitulação de Hall (1916), também considera a adolescência como um período filogenético³, mas acrescenta aos seus estudos elementos que possibilitem desvelar a *natureza instintiva* do adolescente. Segundo Muuss (1974, p.30), a teoria psicanalítica compreende os estágios do desenvolvimento psicosexual como fatores geneticamente determinados e relativamente independentes de fatores ambientais. Para Freud (apud MUUSS, 1974, p.30),

[...] há uma estreita correlação entre mudanças fisiológicas e processos orgânicos, de um lado, e mudanças psicológicas e da auto-imagem, de outro. Durante a adolescência, as mudanças comportamentais, tais como agressividade e inabilidade, estão ligadas às mudanças fisiológicas [...] às emocionais, especialmente ao aumento das emoções negativas tais como mau-humor, ansiedade, desprezo, tensão e outras formas de comportamento adolescente.

Freud (1949), em sua teoria enfatiza a natureza biológica e instintiva do ser humano e postula que o processo evolutivo é um “processo conflituoso entre forças instintivas e biológicas do id, e as do superego socialmente orientado” (MUUSS, 1974, p.34). Dessa forma o *instinto* passa a ser, para a psicologia da adolescência um fator de grande importância na constituição da *psique* adolescente e chega ser compreendido como uma força poderosa que muito se aproxima da natureza animal do ser humano, portanto essa força deveria ser treinada e normalizada. Nesse entendimento o adolescente seria um ser ainda próximo da *animalidade*, portanto, seu treinamento seria o único caminho para torná-lo um adulto maduro e saudável (CÉSAR, 1998, p.45).

Das ideias psicanalíticas de Freud (1905) sobre “os instintos sexuais” e as “estruturas de recalque” é que foram forjados, pelas teorias psicopedagógicas sobre a adolescência, os

³O termo filogenética (ou filogênese) é utilizado na biologia, para denominar o estudo da relação evolutiva entre grupos de organismos. Na sistemática biológica como um todo, as análises *filogenéticas* tornaram-se essenciais nas pesquisas relativas à árvore evolucionária da vida.

primeiros pressupostos que fundamentaram as práticas pedagógicas voltadas à educação desses indivíduos em *crise*, inicialmente apresentada por Hall (1916). Vale destacar que o desenvolvimento da Teoria Psicosexual de Freud (1949) considerou o desenvolvimento da personalidade em geral, dando pouca ênfase a pubescência e adolescência, pois ele pouco falava sobre adolescência em sua obra, e o uso que fazia do termo puberdade ia muito além das questões restritas às transformações físicas, mas principalmente como “um segundo momento da sexualidade humana” de acordo com Matheus (2007, p. 20).

O aprofundamento dos estudos voltados à adolescência foi feito por Anna Freud (1895 - 1992), filha de Sigmund Freud, que se dedicou a descrever a dinâmica do desenvolvimento adolescente, atribuindo grande importância à puberdade como fator marcante na formação do caráter, como explicita César (1998, p.46):

As teorias psicopedagógicas sobre a “adolescência” incorporam conceitos freudianos interpretando-os a partir dos escritos de Anna Freud. Trabalhando com crianças e jovens, ela criou uma teoria sobre o desenvolvimento da “adolescência” que corroborava a idéia de crise apresentada inicialmente por Hall. Também para ela, a “adolescência” constituía o período por excelência das perturbações, transtornos e rebeliões, sendo essas características indícios de um desenvolvimento normal. A fase de ‘tempestade e tormenta’, enunciada primeiramente por Hall, marcava também a representação da “adolescência” no trabalho de Anna Freud, para quem esta era uma fase essencial do desenvolvimento humano. Dado que a autora afirmava a necessidade da crise para que o indivíduo se tornasse um adulto normal, tais ‘tormentas’ eram novamente naturalizadas, isto é, tornadas um dado da natureza do “adolescente”.

Importante ressaltar que Anna Freud (1948) direciona seus estudos, principalmente ao desenvolvimento desviado ou patológico da segunda infância e pubescência, destacando as relações entre id (impulsos instintivos), ego (princípio da realidade) e superego (consciência), dando pouca atenção ao ajustamento sexual normal. Desse modo não é difícil compreender como a caracterização da adolescência como um tempo de desajustes, frustrações e conflitos acabaram por fortalecer o discurso de um indispensável acompanhamento constante e vigilante bem como dificultou a delimitação das peculiaridades da adolescência transformando-as rapidamente em “patologias e problemas de extrema gravidade” no discurso da psicopedagogia e da psicanálise.

1.1.2.3 Ainda no contexto da Psicologia: as primeiras rupturas

Erik Erikson (1902 - 1994), a partir de descobertas da Antropologia Cultural, dá início a algumas modificações, então, pelo culturalismo à Teoria do Desenvolvimento Psicosexual

de Freud (1949), formulando a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial. Sua teoria fundamenta-se na aquisição da identidade do ego que postula que “a criança, para adquirir uma identidade forte e sadia do ego, deve receber reconhecimento consistente e significativo de suas realizações e conquistas” (apud MUUSS, 1974, p.43).

Para Erikson (apud MUUSS, 1974, p.44), a pubescência se caracteriza pelo rápido crescimento físico, pela maturidade genital e pela consciência sexual. O psicólogo afirma que nesse período o adolescente se depara com uma “revolução fisiológica” em seu interior que ameaça tanto sua imagem física quanto a identidade de seu ego, torna-se muito preocupado com a imagem que fazem a seu respeito. Especialmente, neste período em que a autoimagem se transforma significativamente, quando a maturidade genital aguça a imaginação e quando a intimidade com o sexo oposto se constitui num desafio, o adolescente busca conforto e segurança em seu grupo de amigos, estereotipando a si mesmo, seus ideais e seus adversários.

A adolescência é o período durante o qual uma identidade dominante e positiva do ego deve ser estabelecida. Erikson afirma que o estudo da identidade do ego se tornou tão importante como foi o estudo da sexualidade, no tempo de Freud. Particularmente para o adolescente, a identidade – isto é, o estabelecimento e restabelecimento da identidade com a experiência anterior, e uma tentativa consciente para transformar o futuro em parte integrante de seu plano de vida – torna-se subordinada à sexualidade. Se a identidade do ego não é satisfatoriamente estabelecida neste estágio, existe o perigo da difusão de papéis, que prejudicará o desenvolvimento subsequente do ego. “Quando isto se baseia numa forte dúvida anterior, em relação à própria identidade sexual, não são raros os incidentes de delinquência ou mesmos psicóticos” (MUUSS, 1974, p.44 – Grifo do autor).

Segundo a teoria de Erikson (1959), o indivíduo só começa a atingir a maturidade quando se estabelece a identidade, quando pode manter-se por si mesmo e independe do apoio emocional de outras pessoas, quando não duvida mais de sua própria identidade. O autor compreende que apenas o desenvolvimento gradual do senso de identidade, fundamentado numa experiência de “sanidade social e solidariedade cultural” possibilita o equilíbrio ao indivíduo. Para ele, mesmo se utilizando de alguns princípios freudianos, enfraquece as implicações biossexuais das fases evolutivas e fortalece a motivação inconsciente. Passa a focar seus estudos nos processos de socialização. Enquanto Freud concentra-se na dinâmica interior do indivíduo visando apenas compreender a origem do desenvolvimento patológico, Erikson volta-se ao estudo da dinâmica entre os membros da família e sua realidade sócio-cultural, pois entende que conceber uma identidade compreende a percepção dos valores, crenças e metas com as quais se está comprometido, dando um novo direcionamento à teoria psicanalítica (CAMPOS, 1987).

Importante ressaltar que essa Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erikson, segundo Muuss (1974), foi fortemente influenciada pelos estudos da antropologia cultural que impetra o relativismo cultural, ou seja, defende a influência dos fatores culturais no desenvolvimento da personalidade, questionando a validade e a universalidade de qualquer teoria de estágios de desenvolvimento e afirmando que o desenvolvimento da personalidade se dá sob influência de múltiplos fatores culturais, hereditários e históricos.

Dessa forma os estudos empreendidos por Margareth Mead (1950), tornaram-se um sério desafio às postulações anteriores acerca do desenvolvimento humano defendidas por Hall e Freud, pondo em questionamento, principalmente a universalização dos padrões de comportamento e desenvolvimento humanos. A antropóloga refuta a ideia de adolescência como período de “conflito e tensões” e contradiz a Teoria da Recapitulação proposta por Hall, que defende a ideia de que o desenvolvimento ocorre em saltos.

Inicia-se a partir disso, uma nova maneira de conceber o desenvolvimento humano onde se considera que:

A interinfluência das teorias psicanalíticas e das evidências empíricas das pesquisas antropológicas produziram o aparecimento das ideias teóricas, nas quais as posições extremas do determinismo ambiental e do universalismo genético cederam lugar a uma posição intermediária. Desta maneira, os fatores biogenéticos e as forças ambientais são considerados com mais cuidado e reconhecidos como interagindo, mutuamente, no desenvolvimento humano (CAMPOS, 1987, p.75).

Erikson (1959) fundamenta seu pensamento em Mead (1950), ao defender que a principal tarefa do adolescente é a busca de uma identidade significativa, mas ressalta que em uma sociedade democrática, que onde os pais não possuam clareza de seus papéis, essa tarefa se torna mais difícil à medida que o comportamento e os valores dos pais não servem mais de modelo, pois são considerados fora de moda pelo próprio adolescente. A antropóloga entende que a dificuldade do jovem para adotar e seguir os valores e papéis, esperados pela sociedade, pode ser o responsável pelos fenômenos de senso de auto-alienação e pela procura de identidade negativa em alguns adolescentes.

1.2. ADOLESCÊNCIA COMO MOMENTO DE CRISE E CONFLITO: UMA CONDIÇÃO NATURAL OU UMA CONVENÇÃO SOCIAL?

Não há como negar o discurso hegemônico que marcou as apropriações coletivas sobre a adolescência, portanto, é de fundamental importância compreender os deslocamentos

que se fizeram no interior desses mesmos discursos no sentido de direcionar “a representação da adolescência como um problema constituído”. Para César (1998, p. 10):

Em um primeiro momento, a figura da “delinquência juvenil” foi fortemente associada à constituição da imagem da “adolescência”. O ‘jovem masturbador’, outra das imagens fundantes da “adolescência”, também foi uma figura circunscrita na esfera da transgressão e da “delinquência”. Com as transformações culturais e sociais dos anos cinquenta, a “sexualidade adolescente” passou a ser problematizada segundo referenciais próprios, distanciando-se das caracterizações que a haviam encerrado na esfera da “delinquência”. [...] A partir dos anos cinquenta, os meios de comunicação de massa auxiliaram decisivamente na expansão e homogeneização da ideia científica de “adolescência”, principalmente por meio da veiculação dos ícones juvenis no cinema e na música: a antiga figura do “rebelde sem causa”, traduzida no Brasil em termos da “juventude transviada”. Posteriormente, vieram os movimentos políticos dos anos sessenta e setenta, e a imagem da estéril rebeldia “adolescente” passou a ter uma ‘causa’ vinculada às transformações políticas, sociais e sexuais. A “liberação sexual”, uma bandeira levantada principalmente pelos jovens, também demarcou um período de descontinuidade em relação ao discurso hegemônico que constituía a “adolescência” como a fase da rebeldia inócua, pois os jovens passaram a reclamar o direito de possuir uma vida sexual ‘diferente’ daquela pautada pelos ideais que haviam orientado a sexualidade monogâmica, heterossexual e reprodutiva. [...] uma última figura representativa do discurso dos especialistas da “adolescência” constitui-se em torno da metáfora da ‘explosão hormonal’, que retomava a anterior definição da “adolescência” como ‘sujeito’ preferencial da sexualidade. Essa associação entre “adolescência” e “sexualidade” permaneceu hegemônica no discurso da psicologia da adolescência, sendo inclusive reforçada pelas atuais interpretações da “adolescência” orientadas pela sexologia dos dias de hoje (Grifos da autora).

Essa situação exposta por César (1998) aponta para uma situação já previamente estabelecida, de uma naturalização da condição adolescente - até aqui discutida - que a cada momento busca na história, *sólidos argumentos* que deem conta de validar e consolidar seus elementos fundantes. A essa naturalização agregam-se, ao longo do tempo, elementos como *rebeldia, explosão hormonal, liberação sexual, crise, contestação*, entre outros, que acabam por estabelecer também uma *mitificação* da condição adolescente.

Por mais que os estudos sobre adolescência tenham se diversificado e trilhado os caminhos da antropologia, que permitem considerar a influência dos aspectos culturais no desenvolvimento humano, ainda é possível encontrar discursos que se remetam a adolescência como um período de crises, tormentas e tempestades decorrentes da saída dramática da criança do paraíso da infância, como postulava a já citada teoria de Stanley Hall (1904). Reforça-se dessa forma a ideia de uma fase muito difícil, geradora de crise intensa, verdadeiro foco de patologias e de sofrimento absoluto tanto para o adolescente quanto para sua família (FROTA, 2007).

Olhar a adolescência sob a lente da Psicologia parece sempre ser a forma escolhida pelo imaginário social e, especialmente, pela Pedagogia. Parece que o “discurso psicológico sobre adolescência habilmente infiltra-se nas instituições onde há maior concentração de

jovens, especialmente no final do século XIX e começo do século XX” (AGUIAR, 2007, p. 9), e perpetua-se até os dias atuais. No entender de Sposito (2000) isso se deve ao fato de

[...] a escolarização na sua forma moderna foi marcada, ao longo de sua história, principalmente aqui no Brasil, por contínuos esforços para constituí-la enquanto campo da ciência aplicada, como prática que deve ser racionalizada a partir da teoria e da crítica científicas. E que a psicologia assumiu, desde o início da escolarização, esse papel de ciência mais próxima, a que deveria trazer a luz da razão às práticas educativas. Sob o prisma da investigação científica, foi basicamente através do filtro da psicologia que a educação foi primeiramente olhada (SPOSITO, 2000, p. 42).

Isso, em muito, contribuiu para estreitar os laços que até hoje se mantém entre Pedagogia e Psicologia, bem como explica a força do discurso desta ciência no universo educacional. Dessa forma é possível compreender por que os estudos sociológicos sobre a juventude não ganharam a mesma repercussão no cenário educacional que os estudos da Psicologia do Desenvolvimento, mais especificamente, da Psicologia da Adolescência. Para Aguiar (2007, p. 11),

Poder-se-ia argumentar que da mesma forma, se instituiu no século XIX a Sociologia com E. Durkheim, e, mais especificamente, na década de 40 do século XX, a sociologia da juventude com Karl Mannheim, cujas formulações sociológicas acerca dos sujeitos de determinada faixa etária também constituiriam em formalizações teóricas apropriadas pelo discurso social. Sem dúvida, essa é uma possibilidade de análise, especialmente se considerarmos as transformações ocorridas nos *estudos sociológicos sobre a juventude*. Transformações expressas principalmente, por meio da variedade desses estudos sociológicos, que vão desde as primeiras explicações moralizantes e psicomédicas do final do século XIX, passam pelo estudo das gangues urbanas da Escola de Chicago na década de 20, pelas análises de Street Corner Society, na década de 40 – que privilegiaram os estudos dos grupos de acordo com suas relações de vizinhança e o tipo de situação social (Street boys, College boys), pelos estudos mais recentes (pós-guerra) das décadas de 50 e 60, com ênfase na “cultura juvenil” e nas culturas urbanas (Banjos na França, Teds, Rockers, Skinheads na Inglaterra), e, mais recentemente, pelos estudos da “contracultura” juvenil (Hippies e Beats), bem como os mais atuais estudos das culturas juvenis e suas produções.

Acontece que, para Aguiar (2007, p. 12), o estudo da juventude - palavra priorizada pelos estudos sociológicos -, como categoria social “não alcançam o mesmo impacto causado pela Psicologia nascente do século XIX” (AGUIAR, 2007, p. 12), que em franco processo de expansão, sinaliza com um conhecimento *prático*, por meio dos manuais de psicopedagogia⁴, às instituições sociais, que auxiliaria na solução dos problemas sociais. Pelo contrário, os

⁴ César (1998, p.114), se refere aos antigos manuais de psicopedagogia, dirigidos aos profissionais, que “tratavam da adolescência” e, ao público em geral, que tinham como objetivo orientar a maneira de educar os “adolescentes” e propor soluções para os conflitos provenientes dessa “etapa da vida”. Sposito (2000, p.43), também se refere a forma como a psicologia no Brasil, por meio de obras destinadas primeiramente aos professores, apresentava “prescrições pedagógicas” para tratar com a “natureza da criança e do adolescente”.

estudos sociológicos apresentam complexidades de cunho sociopolítico que questionam a generalização dos sujeitos a partir da perspectiva unívoca que desconsidera as diferenças de classe social e põem em xeque a psicologização da adolescência, como esclarece Sposito (2000, p. 47),

[...] uma bibliografia de cunho sociológico ampliou, para a categoria de classe social, a antiga crítica que Margareth Mead (1928) fizera à caracterização de adolescência de Stanley Hall (1904). Colocou em xeque a psicologia que falava do adolescente com matizes essencialistas, como se generalizasse dados a partir de uma perspectiva burguesa ou pequeno-burguesa e julgasse universal um privilégio de classe. Enquanto os jovens das camadas populares eram obrigados pela necessidade a se inserir precocemente no mercado de trabalho, a serem arrimos de família, a juventude burguesa e das classes médias se via premiada com esse tempo de incertezas, de conflitos e de estados d'alma, que a psicologia designava como típicos dessa idade da vida.

Esses questionamentos da Sociologia parecem não ganhar muito espaço no cenário pedagógico que continua até os dias atuais priorizando o discurso da psicologia para explicar (ou seria para justificar) as mazelas da educação.

1.3 BOURDIEU E GOFFMAN: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE O MITO ADOLESCÊNCIA

Trazer elementos da teoria de Pierre Bourdieu (2009) para auxiliar a compreensão do fenômeno investigado neste estudo fortalece e, ao mesmo tempo clarifica o posicionamento assumido por esta pesquisadora de se utilizar da ciência como instrumento de compreensão de uma realidade que lhe é familiar, mas que ao mesmo tempo necessita ser questionada, *desconfiada*, vista para além das evidências e do senso comum, como propunha o sociólogo francês (CARLES, 2001).

Para Bourdieu, cujo pensamento se direciona sempre no sentido de “desnaturalizar o mundo social” (VALLE, 2007, p.120), a cientificidade da pesquisa sociológica se faz por meio da ruptura com a experiência imediata, mesmo reconhecendo que essa ruptura não é algo fácil, visto que o pesquisador social participa diretamente de um determinado mundo social, estando, portanto, envolvido por valores, conceitos e linguagens da vida cotidiana.

O desafio de desligar-se e distanciar-se emocionalmente do objeto a fim de “separar as representações imediatas e os pré-julgamentos espontâneos do saber científico” (VALLE, 2007, p.119), representa a fórmula inaugurada por Bourdieu (2009) para analisar racionalmente os fenômenos sociais. Essa fórmula parte do princípio de que as práticas sociais resultam de uma cadeia complexa de ações de longa duração nem sempre conscientes.

Segundo, Valle (2007) os esquemas interpretativos múltiplos do legado intelectual de Bourdieu (2009) se constituem em um caminho profícuo para as reflexões propostas neste estudo, pois,

Sua abordagem metodológica, denominada de conhecimento praxiológico, busca superar um dilema clássico do pensamento sociológico, alicerçado nas discordâncias entre duas perspectivas de investigação empírica, consideradas inconciliáveis: o subjetivismo (pressupõe a possibilidade de apreensão imediata da existência vivida do outro e entende que essa apreensão se constitui num modo mais ou menos apropriado de conhecimento do mundo social) e o objetivismo (pressupõe uma ruptura com a experiência imediata, o que implica colocar entre parênteses a primeira experiência do mundo social e elucidar as estruturas e os princípios, inacessíveis a toda apreensão imediata, sobre os quais repousa essa experiência) (VALLE, 2007, p. 120).

Sob essa perspectiva, a abordagem metodológica de Bourdieu (2009) se faz consonante com a proposta de compreensão das percepções de professores e alunos acerca da adolescência a medida que permite não só a superação dos limites impostos por uma observação pautada somente no objetivismo ou no subjetivismo, como também permite ao pesquisador perceber o sofrimento individual, resultante do desequilíbrio das relações entre os indivíduos, através da escuta e da observação direta do outro. Mais adiante, ainda neste capítulo, retornar-se-á a Bourdieu com vistas à apropriação de seus conceitos de *campo*, *habitus* e *violência simbólica* ao longo deste trabalho.

Erving Goffman (1922 - 1982), sociólogo de origem canadense, tido em seu meio como um dos mais influentes pensadores norte-americanos do século passado, e que se destaca por estudar sobre a vida social, ocupa neste estudo, ao lado de Pierre Bourdieu, um papel de máxima relevância. Para Goffman (2004) a vida social possui uma dinâmica em sua rotina cotidiana onde os indivíduos se encontram constantemente, no trabalho, na escola, no restaurante - entre tantos outros espaços sociais - e ficam expostos uns diante dos outros, estabelecendo diversas situações de cortesia, amizade, conflito ou qualquer outra de impressão sobre o outro, bem como de constante controle sobre seu próprio comportamento (MARTINS, 2011).

Goffman possuía, segundo Martins (2011), grande interesse em desvendar um novo campo da sociologia, denominado por ele de “ordem interacional” - perspectiva analítica desenvolvida pelo autor a partir de um modelo dramaturgico para analisar o processo interacional a partir das relações “face a face”- que no seu entender permite uma gama de informações relativas à *performance* pessoal, à construção da identidade e a temática do reconhecimento nas relações sociais. Essa *ordem interacional* institui uma perspectiva de

análise e compreensão da interação que os atores sociais estabelecem entre si nos diversos espaços da vida cotidiana.

Segundo Martins (2011), em grande parte de sua obra, Goffman se dedica a evidenciar o intenso trabalho dos atores sociais para preservar a imagem social que projetaram em determinada situação de interação social, pois para o sociólogo os comportamentos individuais são uma forma de representação com objetivo de ajustamento ao ambiente ou ao grupo social onde se dá o processo interacional. Nesse sentido, serão tratados de forma mais aprofundada, ainda neste capítulo, os conceitos goffmanianos de *estigma*, *identidade social virtual e identidade social real*, com vistas a compreender essa dinâmica das interações que se estabelecem entre indivíduos sociais, onde as imagens projetadas, sobre si e sobre o outro, nem sempre condizem com a realidade.

1.3.1 Campo, *habitus* e violência simbólica

Bourdieu ao longo de sua vida e de sua obra desenvolveu um sistema de explicação sociológica da dominação social articulando disciplinas como Sociologia, História, Antropologia, Filosofia, Linguística, Economia, Etnologia, entre tantas, a fim de superar as falsas fronteiras do conhecimento. Estudou os mais diversos assuntos, dentre os quais a escola, a cultura, a economia, a política, o consumo e mídia sempre deixando clara sua preocupação com a flexibilidade e tendo como objetivo maior o desvelamento da dialética das estruturas sociais e mentais no processo de dominação. Também o caráter crítico, questionador e original de sua obra a posiciona como uma fonte de inspiração para aqueles que desejam empreender uma busca de sentidos e significados às gêneses dos discursos que se apresentam, ao longo da história humana, como padrão universal de conduta ou comportamento.

Em seu percurso intelectual Bourdieu (2009) desenvolveu e retomou alguns conceitos e os utilizou ao longo de suas obras, como os conceitos de “agente”, “campo”, “capital cultural”, “*habitus*”, “violência simbólica”, entre outros. Importante salientar que esses conceitos precisam ser compreendidos em sua interdependência, ou seja, na relação de um ao outro, posto que somente no interior do sistema teórico se constituem e podem ser devidamente dimensionados e compreendidos, mas neste trabalhoater-se-á especificamente aos conceitos de *habitus*, *campo* e *violência simbólica* para tomá-los como elementos de compreensão para a forma como se estabelecem os pensamentos, as ações e relações dos

indivíduos (professores e alunos), sobre questões relativas as suas visões de mundo, seus conflitos e suas percepções em relação ao cotidiano e à adolescência no espaço escolar.

O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas. *Habitus* é uma palavra latina utilizada pela tradição escolástica, que traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar as características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde o conceito de *habitus* foi também utilizado por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito. Em outras palavras, Durkheim faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável (SETTON, 2002).

Na obra de Bourdieu (2009) o conceito de *habitus* surgiu a partir de questionamentos realizados pelo sociólogo a respeito dos limites do estruturalismo de Lévi-Strauss, que em sua opinião tenderia a eliminar a influência das ações dos agentes sobre as estruturas. Bourdieu (2009) recorre ao velho conceito aristotélico-tomista para reintroduzir de alguma forma os agentes, que o estruturalismo tendia a abolir. Para ele o *habitus* produz ações que mesmo não sendo produto da consciência ajustam-se a situação, portanto, teria como origem um conhecimento sem consciência e uma intencionalidade sem intenção. Na condição de

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme os esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. [...] sistema adquirido de esquemas geradores, o *habitus* torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de produção, e somente daquelas (BOURDIEU, 2009, p. 90-91).

Nessa perspectiva entende-se que o *habitus* produz as práticas individuais e coletivas a partir de esquemas historicamente produzidos, fundamentado em experiências anteriores, as quais direcionam as percepções, pensamentos e ações do indivíduo ou do grupo. O *habitus* corresponde a uma matriz geradora de comportamentos, visão de mundo e sistema de classificação da realidade que se incorporam ao indivíduo seja na dimensão material, corpórea, seja na simbólica, cultural, ou em qualquer outras. O *habitus* não se restringe apenas ao indivíduo, pois também diz respeito às estruturas relacionais às quais ele pertence, possibilitando a compreensão tanto de sua posição num campo quanto seu conjunto de capitais.

Vasconcelos (2002, p. 79) refere-se ao *habitus* bourdieusiano como “uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo, que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações”. Pelo *habitus* se expressa estilo de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos. No entender da autora, pela via do *habitus* estaria assim estabelecida a relação entre os indivíduos e as estruturas, base de uma sociologia relacional, que distingue a obra de Pierre Bourdieu. Entretanto, faz-se necessário lembrar que o conceito de *habitus*, assim como todos os conceitos desenvolvidos por Bourdieu, foi construído na prática empírica e caracteriza-se, principalmente, por seu caráter mediador entre relações objetivas e comportamentos individuais. Para Setton (2002, p.63), o conceito de *habitus* é

[...] concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir no cotidiano.

Dessa forma, considerar as relações indivíduo/sociedade pautadas no conceito de *habitus*, no entender de Setton (2002), sugere um entendimento de que o individual, o pessoal e o subjetivo são ao mesmo tempo, sociais e coletivamente orquestrados. Portanto, devem ser compreendidos como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades, que é exercitado a partir das “conjunturas de um campo que o constituíram”.

O conceito de *campo*, também considerado um conceito central na teoria bourdieusiana, é, segundo Medeiros (2007), utilizado para se referir à sociedade no sentido de reforçar a ideia de que o verdadeiro centro de interesses e os objetos das pesquisas nas ciências sociais são as redes de relações das quais o indivíduo faz parte. Esse conceito é utilizado por Bourdieu como uma possibilidade de aprofundar a “análise de cada fator que compõem o espaço social selecionado e delimitado” (MEDEIROS, 2007, p. 52).

Para Bourdieu (1992) o que existe no mundo social são as relações objetivas que acontecem independentemente das consciências e vontades individuais. Portanto, o conceito de campo é forjado para se referir aos espaços dessas relações e posições sociais nos quais os indivíduos disputam, tanto por certa autonomia em relação a outros campos, quanto pelo controle e produção dos bens simbólicos, bem como pela condição de legitimar, classificar e hierarquizar os bens produzidos. Medeiros (2007, p.53), explicita que:

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede, ou como uma configuração de relações objetivas entre posições, posições essas defendidas em sua existência e nas determinações que impõem a seus ocupantes (agentes ou instituições) por sua situação atual e potencial na estrutura da distribuição de diferentes espécies de poder e capital. Funciona como um campo magnético capaz de impor aos objetos e aos agentes que nele penetra, uma gravidade específica.

O conceito de *violência simbólica* é utilizado por Bourdieu (1975), para descrever a forma como a classe dominante se impõe aos dominados por meio de sua cultura e interesses. O autor defende que a cultura, ou sistema simbólico, não se funda a partir de uma realidade natural, portanto é arbitrário, ou seja, as significações que definem a “cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária”, pois, “não são deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.23).

O sistema simbólico de uma cultura é resultado de uma construção social e a continuidade de uma dada sociedade depende de sua manutenção, a qual se dá por meio da inculcação dessa cultura a todos os membros da sociedade. Dessa forma, a violência simbólica se expressa na forma como essa inculcação, ou imposição dissimulada, é difundida pela cultura dominante e interiorizada pela cultura dominada que a aceita e reproduz sem perceber-se vítima desse processo.

Por não se utilizar de nenhuma forma de violência explícita ou direta, a violência simbólica se torna imperceptível, já que a sociedade se apropria dos interesses da cultura dominante por meio de métodos bastante sutis como a veiculação midiática de informações, certos padrões de comportamentos a serem seguidos, objetivos educacionais a serem alcançados. Sua sutileza dificulta seu combate, mas suas consequências podem ser percebidas por meio das injustiças e desigualdades sociais.

1.3.2 Estigma e identidade social

O ser humano em suas complexas e multifacetadas relações interpessoais, constituídas “não apenas de valores morais, como a justiça ou a generosidade, mas de vasta gama de sentimentos, pensamentos, anseios e desejos que se inter-relacionam continuamente” (PINHEIRO, 2010, p. 216), frequentemente elabora julgamentos em relação a indivíduos e grupos apenas porque estes não apresentam determinadas qualidades esperadas ou até mesmo desejadas. Explica a autora, citando Allport (1954), que esses julgamentos acontecem porque o ser humano naturalmente categoriza os indivíduos ou grupos a fim de ajustá-los à sua compreensão de mundo.

Essas representações não são resultados apenas de construções individuais, mas são também construções culturais que acabam se fortalecendo e dando origem à estereotipia, ou “perfil de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao caráter” (GOFFMAN, 2004, p.46). São esses estereótipos que, no entender do autor, se constituirão nos *símbolos de estigmas*, signo que tende – real ou ilusoriamente – a quebrar uma imagem previamente representada.

De acordo com Goffman (2004, p. 5), o termo estigma surgiu com os gregos que dele se utilizavam para referirem-se a “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava”. Esses sinais eram feitos, normalmente com fogo ou por meio de corte, para deixar claro que seu portador era um escravo, criminoso ou traidor, ou seja, uma pessoa que devia ser evitada. Atualmente o termo estigma é usado “um tanto semelhante ao sentido original, porém é mais aplicado à desgraça do que à sua evidência corporal” (GOFFMAN, 2004, p. 5), uma referência negativa, um sinal de algo depreciativo em um indivíduo, grupo ou sociedade.

A categorização das pessoas é muito comum na sociedade. A definição de atributos que passam a ser considerados comuns e naturais para os indivíduos de cada categoria dessa sociedade tende a afirmar o que o indivíduo deveria ser e o que está fora de nossas expectativas em relação àquele indivíduo. É nesse sentido que Goffman (2004, p. 06) faz a seguinte afirmação:

[...] todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser. Assim, as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas “efetivamente”, e o **caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial – uma caracterização, “efetivação”, uma identidade social virtual** (grifo nosso).

Percebe-se, assim, que o ser humano está o tempo todo tentando forjar, para o outro, a identidade considerada adequada à *identidade social virtual*, que muito se difere da *identidade social real* – atributos que o indivíduo possui na realidade - consolidando, dessa forma, uma construção social originada na diferenciação entre os considerados “normais e os diferentes”, sendo os primeiros entendidos como a comunidade bem organizada de tradições estabelecidas, e os segundos entendidos como os grupos minoritários, de organizações informais.

Goffman (2004) postula que o estigma, como tal, precisa ser compreendido na relação de quem o elabora, ou seja, entre aquele que formula a concepção depreciativa e aquele que a

recebe, no caso, o estereótipo. Para o autor, o indivíduo estigmatizado, se depara com duas perspectivas de estigma, a saber: aquela em que “a sua característica distintiva já é conhecida ou imediatamente evidente”, assumindo a condição de *desacreditado*; e aquela em que a característica “não é conhecida nem pelos presentes, nem perceptível por eles” (GOFFMAN, 2004, p. 07). Neste caso, sua condição será, então, de *desacreditável*. Nas duas perspectivas apresentadas o estigmatizado é alvo do descrédito da sociedade e fica à mercê de uma relação pautada em expectativas negativas por parte dos *normais*.

As atitudes que nós normais temos com uma pessoa com estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações. [...] Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (GOFFMAN, 2004, p.08).

Esse comportamento é construído e se organiza, segundo Araújo (2007), em um sistema através do qual se incorporam as identidades das pessoas, nas representações de si que fazem delas a partir de valores e contravalores resultantes de projeções de sentimentos positivos e/ou negativos sobre as pessoas ou relações. De acordo com Woodward (apud SILVA, 2008) a construção da identidade se dá por meio de um processo simbólico e social e também as representações sobre a identidade (ou identidades)

[...] incluem as práticas de significações e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos posicionando-nos como sujeitos. É por meios dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses símbolos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, apud SILVA, 2008, p. 18).

De acordo com a autora são os discursos e sistemas de representações os responsáveis pela construção dos lugares que dão voz e posição aos indivíduos podendo até mesmo construir novas identidades, como exemplifica ainda a autora:

Em momentos particulares, as promoções de *marketing* podem construir novas identidades como, por exemplo, o “novo homem” das décadas de 1980 e de 1990,

identidades das quais podemos nos apropriar e que podemos reconstruir para nosso uso. A mídia diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular – o adolescente “esperto”, o trabalhador em ascensão ou a mãe sensível (SILVA, 2008, p.18).

A partir dessas representações e das apropriações feitas, as identidades vão se configurando a partir das imagens com as quais o indivíduo deseja se identificar ou, ainda, com as quais é identificado pelo grupo. Sob essa ótica, a adolescência vai, cada vez mais, ocupando um espaço significativo no imaginário coletivo e tomando uma proporção subjetiva que favorece a aceitação passiva de uma condição estereotipada que propõe, ainda que subjetivamente, a leitura de que a adolescência é singular e que todos os indivíduos que se encontram na etapa do desenvolvimento humano denominado adolescência, de modo geral, se comportam da mesma maneira e são do mesmo modo.

Nessa perspectiva, não há uma identidade individual, ou aquilo que Goffman (2004) denomina *identidade real*, apenas uma *identidade virtual* forjada pelo coletivo, uma identidade que tem mais a ver com a forma que se deseja, ou espera, que o outro (no caso o adolescente) seja, do que com aquilo que ele é realmente. Entende-se, a partir de então, que apenas uma tênue delimitação se impõe entre a estereotipia e a estigmatização do personagem adolescente, pois esse processo de estigmatizar o outro se dá de forma sutil, e quase que imperceptível, e até mesmo se camufla na complexidade das dinâmicas relacionais da contemporaneidade, especialmente na família e na escola.

Tomando a compreensão de estigma como uma fundamentação necessária para a reflexão proposta neste trabalho, opta-se por referendar o conceito de estigma acompanhando a opinião de Goffman (2004, p.6), para quem estigma “é, então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”. Salienta-se, ainda, que o termo estigma será utilizado na mesma perspectiva utilizada pelo autor acima citado, ou seja, como referência a um atributo profundamente depreciativo, mas, indo além, articulando-o intimamente a uma linguagem de relações, e não apenas considerando-o a partir de uma evidência física – como já fora no passado – mas como uma alteração promovida pela sociedade contemporânea no tipo de desgraça que causa preocupação (GOFFMAN, 2004, p. 11), pois a sociedade, comumente, estabelece mecanismos para categorizar as pessoas. Nessa perspectiva a adolescência passa a ser cultuada pela modernidade, a partir de um estereótipo em que o adolescente é aquele que concretiza o “desejo inconsciente do adulto moderno” (GUTIERRA, 2003, p.25) e torna possível a experiência de autonomia e liberdade tão almejada no passado. O mundo adulto permite ao adolescente realizar tudo aquilo que lhe foi proibido.

O adolescente se apercebe desse desejo subjetivo e passa, ainda que de forma inconsciente, a objetivar o discurso da sociedade de que “a adolescência carrega em si a obrigatoriedade de realização do ideal recalcado pelo adulto, o ideal de autonomia, de liberdade e de ausência de regras” (GUTIERRA, 2003, p.26). Um período da vida que se quer logo atingir e nele permanecer pelo maior tempo possível. A adolescência já não é apenas uma fase ritualística de passagem da infância para a vida adulta, mas alvo da mídia e do mercado que a percebem nos adolescentes uma poderosa parcela de consumidores.

CAPÍTULO 2

SOBRE O MÉTODO

“Quando falamos em método, estamos falando da forma de construir o conhecimento”.

(GATTI, 2010)

2.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Investigar um fenômeno social apresenta um desafio maior do que investigar um objeto físico à medida que se busca compreender uma realidade da qual o ser humano é agente. Esse desafio implica, segundo Ladrière (1991), superar as dificuldades impostas pela cientificidade ao longo de sua história e construir uma ponte entre o “esquema da explicação”, que se utiliza da linguagem do sistema e o “esquema da compreensão” que se utiliza da “linguagem do sentido” (LADRIÈRE, 1991, p. 10).

Considerando que, quando se opta por tratar os fatos sociais como *coisas*, corre-se o risco de limitá-los a ensinamentos oriundos de analogias formais entre sistemas materiais e fenômenos sociais e rejeitar como não-saber tudo que é da ordem das significações, das intencionalidades, das finalidades, dos valores, em suma, de tudo que é da face interna da ação (LADRIÈRE, 1991). Diante disso, é de fundamental importância, neste trabalho, manter o equilíbrio entre essas duas vias, a dos sistemas materiais e a dos fenômenos sociais para que, exatamente a via por último citada, não se perca e dela possa ser extraída a real compreensão que dê sentido e significado a esse estudo.

Nesse sentido, há que se observar ainda, alguns questionamentos que se apresentaram a essa pesquisadora no momento de fazer as escolhas pertinentes aos métodos e instrumentos que melhor se adequariam à pesquisa intentada. Como dar o devido rigor da pesquisa científica a essa investigação sem engessá-la a ponto de deixar se perder minha própria vivência no universo que me disponho desvelar? Como assumir a necessária objetividade da pesquisa científica, sem erigir um muro entre quem pesquisa e quem da pesquisa participa? Como direcionar uma pesquisa de campo onde se almeja uma escuta da fala *autêntica* e *espontânea* de professores e alunos, no espaço escolar, sem estabelecer uma formalidade que possa comprometer essa *espontaneidade* e *autenticidade*? Quais instrumentos de coleta de dados seriam mais adequados aos sujeitos da pesquisa, professores e adolescentes, a fim de promover uma expressividade real? Como promover um momento de interação entre os

sujeitos da pesquisa a fim de proporcionar uma reflexão conjunta sobre as *falas* desses sujeitos? Essas foram questões que precisaram ser exaustivamente consideradas até que fossem definidos os caminhos metodológicos dessa investigação.

Diante de tantas indagações, algumas opções foram acontecendo de modo bastante óbvio mediante os objetivos propostos, como a necessidade de trilhar os caminhos da pesquisa qualitativa, por entender que esse tipo de pesquisa atendia ao propósito de adentrar a dimensão da “linguagem do sentido”, à medida que possibilita “ao investigador verificar como as pessoas avaliam uma experiência, ideia ou evento; como definem um problema e quais opiniões, sentimentos e significados encontram-se associados a determinados fenômenos” (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 116). Também, considera-se o fato deste estudo tratar-se de uma pesquisa em educação, o que, na perspectiva de Gatti e André (2010, p.12-13),

[...] significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. [...] Este campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança.

Crê-se que nesta perspectiva serão encontradas as respostas às indagações acima mencionadas, bem como estará aberto uma via à ampliação das possibilidades de compreensão das falas e discursos dos participantes da pesquisa. Além disso, estará aberto um espaço interacional onde os participantes da pesquisa, incluindo aí quem pesquisa, poderão refletir sobre o objeto de pesquisa, proporcionando, assim, a construção de novos conceitos, que permitam posteriormente, a impulsionar mudanças de atitudes no meio pesquisado, ou seja, na escola.

Há que se considerar também, que a pesquisa em educação investiga os fenômenos educacionais, que por sua vez, também são fenômenos sociais repletos de questões que perpassam o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. A perspectiva da pesquisa qualitativa na ótica de Gatti (2007) permite uma visão “holística dos fenômenos”, considerando tudo o que o compõe, ou seja, suas “interações e influências recíprocas”. Tomá-la como alternativa metodológica parece ser o caminho mais adequado diante dos propósitos estabelecidos.

Diante do exposto, essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa não apenas por não se enquadrar nos moldes de uma pesquisa quantitativa, mas principalmente por trabalhar com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, ou seja, um

universo de significados, crenças, valores, motivos, percepções e atitudes que constituem o fenômeno social pesquisado. Importante pontuar ainda, que a definição metodológica de uma pesquisa segundo Gonzalez Rey (1997), deve ir além de uma simples identificação da pesquisa qualitativa com a metodologia qualitativa, mas sim avançar no sentido de compreensão do caráter subjetivo do próprio processo de construção do conhecimento que acontece no processo das investigações. Gonzalez Rey (1997) defende que é necessário que os pesquisadores suplantem a visão centrada nos instrumentos de coleta de dados para que possam progredir numa perspectiva de reconstrução constante, no processo de pesquisa. A esse respeito cabe acompanhá-lo quando diz que:

[...] tento desenvolver uma reflexão aberta e sem *âncoras* apriorísticas em relação às exigências e às necessidades de produzir conhecimento em uma perspectiva qualitativa; tento buscar uma posição quanto às novas perguntas e respostas criadas ao implementar um processo diferente de construção do conhecimento, evitando assim transitar por novas opções utilizando princípios já estabelecidos por representações epistemológicas anteriores que não respondem aos novos desafios (GONZÁLEZ REY, 1997, p.5).

A presente pesquisa segue na esteira do pensamento de González Rey (1997), à medida que busca meios de reconhecer a realidade investigada como um campo de complexas inter-relações infinitas e não como campo de relações estáticas e lineares. Nesse sentido, ainda segundo o autor supracitado, essa realidade demanda uma compreensão embasada em um caráter *construtivo-interpretativo do conhecimento*, que permite compreendê-lo como uma produção humana e não mais como uma apropriação linear da realidade estudada.

Daí a possibilidade, ou necessidade, de entender o procedimento metodológico da pesquisa como um momento de construção de informações onde o pesquisador, sustentado por modelos teóricos, que lhe fornecem uma síntese teórica repleta de valores, intuições e representações teóricas, vai avançando na trajetória empírica, em um processo dinâmico de surgimento de novas ideias, que vão emergindo no decorrer dos estudos.

Nessa perspectiva, o pesquisador representa “um núcleo gerador de pensamento”, portanto elemento inseparável de sua pesquisa. Por conta disso, o pesquisador deve ser cauteloso em relação a sua capacidade de perceber-se como sujeito da pesquisa, em relação à sua criatividade e flexibilidade, em seu papel de facilitador de uma dinâmica que favoreça o diálogo no processo de investigação e em relação a sua responsabilidade para com os resultados do trabalho, posto que neste momento é “autor e sujeito do conhecimento”(GONZÁLEZ REY, 1997).

2.2 O LOCAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino do Município de Ibaiti – PR, localizada na região central da cidade. Esta escola funciona em três períodos, manhã, tarde e noite, possui mais de mil (1000) alunos, sendo mais de trezentos (300) do Ensino Médio. Nesta escola trabalham cerca de cem (100) professores, cinco (5) pedagogas e trinta e cinco (35) funcionários de apoio administrativo. Por sua estrutura e demanda a escola é considerada uma escola de médio porte.

A escolha desta escola se deve ao fato da pesquisadora atuar como Coordenadora Pedagógica na mesma desde 2009. Mesmo fazendo parte do quadro de professores desta escola, em atendimento aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996), seguiu-se o protocolo de inserção no ambiente de investigação com uma carta de apresentação para a realização da pesquisa (anexo A), encaminhada à direção da Instituição de Ensino, onde foram explicitados os objetivos da pesquisa e o tempo necessário dentro do estabelecimento para a sua realização. De posse dessa autorização iniciou-se as aproximações com alunos e professores a fim de efetuar os convites para a participação na pesquisa, utilizando para tanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.2.1 Fotografia do grupo de professores

Descrever os participantes da pesquisa corresponde a apresentar uma *fotografia* de seus componentes, pois diz respeito à apresentação de características individuais dos integrantes como o sexo, a disciplina de atuação, o tempo de docência no ensino médio, a carga hora semanal, o regime de trabalho e a presença em registros da coordenação pedagógica em decorrência de conflitos com alunos em sala de aula.

A *fotografia* dos professores (quadro 1) revela a autoria de registros, relacionados a situações de desentendimentos envolvendo professores e alunos, junto à coordenação pedagógica. Segundo esses registros os motivos são os mais variados como: desacato ao professor, ausência dos alunos em sala de aula, não realização de atividades propostas, alunos que dormem ou utilizam o celular durante a aula e conflito entre colegas dentro da sala de aula.

O quadro apresentado a seguir explicita a constituição do grupo de professores para a roda de conversa:

QUADRO 1 – Composição do Grupo de Professores.

Professor	Sexo	Tempo de Docência no E.M. (em anos)	Disciplina	Carga Horária Semanal	Regime de Trabalho	Registros na Coordenação Pedagógica
P1	F	- de 5	Sociologia	20	PSS	Sim
P2	F	+ de 20	Biologia	20	QPM	Sim
P3	F	- de 05	História	20	PSS	Não
P4	F	+ de 15	Matemática	40	QPM	Sim
P5	M	- de 5	L.E.M. (Inglês)	20	PSS	Não
P6	F	+ de 20	Química	40	QPM	Sim

Fonte: A autora

2.2.2 Fotografia do grupo de alunos

A *fotografia* do grupo de alunos retrata a idade, a série, o sexo e a presença nos registros realizados junto à coordenação pedagógica (quadro 2). O quadro 2 explicita a constituição do grupo de alunos participante da pesquisa:

QUADRO 2 – Composição do Grupo de Alunos.

Aluno	Idade	Série/Ano	Sexo	Possui registros na Coordenação Pedagógica.
A1	15	1º	F	SIM
A2	15	1º	F	NÃO
A3	15	1º	M	NÃO
A4	16	2º	F	NÃO
A5	16	3º	F	SIM
A6	15	1º	M	SIM

Fonte: A autora

Nota-se que o grupo é composto por alunos que já foram *levados* à coordenação pedagógica por algum professor em busca de auxílio quanto ao comportamento dos mesmos, mas também por alunos que não estavam presentes nos registros levantados para este estudo.

2.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

É comum, na pesquisa científica, encontrar algumas questões de ordem lexical sendo discutidas em relação ao emprego deste ou daquele termo para se chegar ao que melhor representaria a ideia que se pretende defender/apresentar, ou que lhe daria melhor precisão na compreensão que se pretende atingir. Sob essa ótica será discutido o termo *coleta de dados*, a título de reflexão que permita alcançar o segundo item disposto, ou seja, os dados. O termo coletar, segundo o Dicionário Online de Português, se refere a fazer coleta, recolher contribuições ou cotas, reunir dados e fatos para uma pesquisa. Essas definições permitem pensar em reunião de dados, arrecadação, podendo levar a ideia de algo que possa ser apenas verificado, mensurado, quantificado. Mas, em se tratando de uma pesquisa qualitativa é necessário considerar as informações como fruto de uma consciência, algo que possa expressar “coisas essenciais do fenômeno estudado” (TRIVIÑOS, 2008). A coleta de dados, sob essa perspectiva, não é, portanto, um momento de simples recolhimento de informações, mas uma via de mão dupla, que, ao mesmo tempo em que apresenta e discute as ideias expressas, toma-as como ponto de partida para novos questionamentos e aprofundamento do objeto investigado, como argumenta Triviños (2008, p. 137):

[...] a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As ideias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar profundamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo. Não obstante o que anteriormente foi expresso a Coleta e a Análise de Dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário, integral.

Nesse sentido, buscou-se avançar na compreensão do que seja coleta de dados, que deixou de ser, para este estudo, apenas um momento de “recolhimento de dados”, passando a ser um momento de construção de informações, onde de acordo com TRIVIÑOS (2008, p.138): “[...] o pesquisador que considera a participação do sujeito como um elemento do seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações”.

Vale lembrar que sob essa perspectiva foram definidos os instrumentos de construção de informações, ou coleta de dados desta investigação. A primeira etapa do procedimento investigativo constituiu-se de uma pesquisa documental, realizada com os cadernos de

registros da equipe pedagógica da escola, arquivo privado da Instituição. Esses registros retratam situações ocorridas entre professores e alunos no ano de 2011, e trazem importantes informações de momentos de tensões e conflitos que se estabelecem em sala de aula e que, em muitos casos, demandam a intervenção de um mediador, que pode ser o pedagogo, o diretor ou em situações mais graves, o Conselho Tutelar ou, até mesmo, a Patrulha Escolar⁵. Esses registros conduziram à seleção dos participantes da pesquisa à medida que possibilitaram a identificação de sujeitos que protagonizaram situações de tensão e conflito no decorrer do período letivo.

A pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2008, p.49) “é uma técnica de coleta de dados que se remete a coleta de informações contidas em documentos, fontes, primárias ou secundárias, de fenômenos contemporâneos ou retrospectivos”. A utilização de documentos, no entender de Cellard (2008), propicia o resgate de ricas informações que permitem ampliar a compreensão do objeto investigado, assim como promove a percepção da evolução de grupos, indivíduos, conceitos, comportamentos, conduta, práticas, mentalidade e conhecimentos, entre outros. Nesse sentido a questão que se apresentou foi: o que é um documento? Os cadernos de registros da equipe pedagógica da escola constituem um documento formal que atendem ao rigor da pesquisa? Essa preocupação se legitima a partir da advertência de Marconi e Lakatos (2008, p.50) alertando para o fato de que:

[...] o pesquisador tem de conhecer também os riscos que corre de suas fontes serem inexatas, distorcidas ou errôneas. Por esse motivo, para cada tipo de fonte de dados, o investigador deve conhecer meios e técnicas para testar tanto a validade quanto a fidedignidade das informações.

Partindo então em busca da resposta à questão, que dará validade à fonte de dados utilizada nessa etapa da pesquisa, buscou-se o entendimento de documento defendido por Lucien Febvre (1985, p.249), para quem,

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar seu mel, à falta de flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espada de metal por químicos. Numa palavra, **com tudo aquilo que pertence ao homem, depende do**

⁵ A Patrulha Escolar pertence ao programa Patrulha Escolar Comunitária, implantado em 2003 no estado do Paraná e consiste em um programa de assessoramento da Polícia Militar do Paraná (PMPR) à comunidade escolar no que se refere à segurança. Esse programa tem como prioridade ações preventivas e, em segundo plano, ações repressivas educativas e foi instituído por meio da Lei Estadual nº 15.745 de 20 de dezembro de 2007 e do Decreto Estadual nº 2.349 de 19 março de 2008.

homem, serve ao homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem... (grifo meu).

Dessa forma compreende-se como documento tudo aquilo que é produzido pelo homem e que pode ser utilizado para contar sua história, expressar seus pensamentos e maneiras, bem como relatar seus feitos.

2.3.1 Os registros da Coordenação Pedagógica

Os registros pedagógicos, caracterizados então como documentos, constituíram-se em importante material para esta pesquisa, pois foram sistematizados e utilizados como critério de convite para dela participar e como elementos geradores dos temas para os debates nos encontros posteriores. Os registros encontrados nos cadernos da coordenação pedagógica se mostraram bastante voltados às questões comportamentais e, em sua grande maioria, descrevem situações de conflitos envolvendo professores e alunos durante as aulas. Esses registros relatam momentos em que a coordenadora pedagógica havia sido solicitada na sala de aula, ou que os professores e alunos vinham até a sala da coordenação pedagógica em busca de auxílio para alguma situação surgida no decorrer de uma aula.

As situações apresentadas eram as mais variadas possíveis como se pode ver em alguns dos relatos apresentados na sequência:

“A professora veio até a coordenação reclamar sobre o comportamento do aluno (...), alegando que o mesmo se intromete em assuntos que não são dirigidos a ele. Quando a professora (...), esclarecia o que deveria ser feito aos outros alunos, ele fez o gesto de “chutar” para trás, onde deu a entender que ela seria um cavalo”. (registro da coordenação pedagógica de 03/03/2011).

Situação ocorrida na sala de aula e também levada à coordenação pedagógica:

“Na aula do professor (...), o aluno (...), ficou fazendo brincadeiras irônicas com os colegas na sala e irritando verbalmente a aluna (...), fica chamando ela de safada, e dizendo que ela tem que morrer, isto ele grita, pois cada um fica em um extremo da sala” (registro de 25/03/2011, assinado por quinze alunos da turma).

A próxima situação apresentada exigiu a presença da coordenadora pedagógica na sala de aula para acalmar a todos e normalizar o ambiente, a fim de que a aula pudesse acontecer:

“O aluno (...), relatou que o colega (...) deu um tapa em sua cabeça e na agenda do (...), que acertou o braço da professora (...). Eles estavam conversando e rindo alto durante a aula, atrapalhando a professora”. (registro de 11/05/2011)

Esses registros se alternam entre brincadeiras com bolinhas de papel, agressividades físicas e verbais contra colegas e professores, recusa do aluno em realizar as atividades propostas pelos professores, alunos dormindo na carteira, utilização do telefone celular durante a aula, desrespeito com colegas e professores, conversas e risadas no momento em que o professor está explicando o conteúdo da disciplina, entre outros. Essas situações foram utilizadas, em alguns momentos das rodas de conversa para fomentar as discussões.

2.3.2 As rodas de conversa.

A escolha dessa técnica se deu principalmente por sua marcante característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente tudo o que foi manifestado no grupo. Mas, para que a atmosfera de informalidade e descontração pudesse ser mantida, utilizou-se o termo roda de conversa para referir-se aos encontros, pois se entende que esse termo se adequa melhor, tanto ao ambiente escolar, quanto ao grupo dos alunos. Também os professores parecem reagir melhor ao termo roda de conversa do que ao termo grupo focal, pois demonstraram sentirem-se mais a vontade quando foram convidados a participar de uma roda de conversa do que de um grupo focal.

A coleta de dados por meio da técnica da roda de conversa permite maior interação entre pesquisador e participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. O que não quer dizer que seja um processo diretivo fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas sim uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001). Entende-se que as informações produzidas, nesse contexto são de caráter essencialmente qualitativo, pois as opiniões expressas nessas rodas de conversa são *falas* sobre determinados temas que são discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem incitando ao debate e à polêmica. Cabe ao mediador garantir a participação igualitária de todos, bem como atender aos critérios de estruturação da discussão. Por sua possibilidade de interação entre os participantes, a técnica da roda de conversa, assume as mesmas características da técnica do grupo focal que é definida por Gaskell (2002, p. 79), como:

[...] uma “esfera pública ideal”, já que se trata de “um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional”.

Essa definição não só dimensiona as possibilidades interativas da roda de conversa como expressa uma característica de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes *vozes* que ali se manifestam, constituindo-se num valioso instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico. Como reforça Gatti (2005, p.11), essa técnica,

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. **A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros** (grifo meu).

Por sua característica interacional, essa técnica de pesquisa exige cuidados metodológicos que não devem ser desconsiderados pelo pesquisador, como alerta Gatti (2005), citando a preocupação em manter o foco no assunto em pauta, a necessidade de conservação de um clima aberto às discussões, o estabelecimento de um clima de confiança para que os participantes se sintam à vontade para expressar ativamente suas opiniões. Ainda segundo Gatti (2005, p.13):

Com esses procedimentos, é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas.

Alguns aspectos técnicos da organização da roda de conversa precisam ser considerados a fim de que o trabalho não se descaracterize. Esses aspectos envolvem a composição do grupo, que no entender de Gatti (2005, p.18), demanda, por parte do pesquisador, respeitar algumas características homogêneas dos participantes, mas, com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Neste estudo os dois grupos para as rodas de conversa – grupos de alunos e grupo de professores– foram formados, respectivamente, por alguns alunos e professores cujos nomes apareciam nos

registros da coordenação pedagógica, pelo fato de terem solicitado, em algum momento, intervenção para resolução de conflitos; e por outros, cujos nomes não apareceram nos registros coletados na coordenação, portanto estes foram sugeridos por coordenadores, professores e colegas.

A escolha de grupos diferentes se deu pela intenção de confrontar as possíveis divergências nas percepções desses sujeitos com relação à adolescência, pois interessava desvelar se a maneira de perceber a adolescência de professores e alunos, que frequentemente se envolvem em situações de conflito e tensões no dia-a-dia da escola, se diferencia, daqueles que não se envolvem com frequência nessas situações. Outros aspectos a serem considerados são o local das sessões e o registro das interações. O primeiro foi pensado de modo a favorecer a interação entre os participantes, permitindo que todos se posicionem confortavelmente e de preferência em círculo para que possam se ver e interagir mais facilmente. O espaço utilizado para as rodas de conversa foi uma sala da escola, que no momento dos encontros não estava sendo ocupada. As carteiras foram afastadas e somente as cadeiras foram utilizadas em um círculo próximo no intuito de promover um clima de descontração e informalidade.

O segundo aspecto, o registro das interações, aconteceu por meio de gravação de áudio e vídeo e dos registros e anotações cursivas de todas as interações que aconteciam no grupo. Para tanto, foi necessário contar com a colaboração de três envolvidos além da própria pesquisadora. São eles: o operador de áudio e vídeo, estudante do último ano do Curso de Direito; a relatora das falas dos participantes, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); e o observador, Mestre em Educação. Todos se ofereceram para auxiliar no registro das rodas de conversa realizando as tarefas concernentes com esta técnica de pesquisa. Importante ressaltar o caráter voluntário de suas participações neste estudo. A presença desses colaboradores não causou qualquer inibição nos participantes da pesquisa, pois assim que todos começavam a se envolver com as discussões pareciam esquecer a presença dos colaboradores e se mostravam muito a vontade para opinar sobre os temas propostos.

Ficou estabelecido que a relatora deveria concentrar-se nas falas dos participantes e o observador focaria sua atenção nas reações, posturas e situações que surgissem durante as interações. Mesmo com o envolvimento de colaboradores assumindo funções fundamentais à realização da roda de conversa, a mediadora, neste caso a pesquisadora, foi a única pessoa que interagiu com os participantes do grupo intervindo sempre que necessário a fim de manter o foco das discussões, favorecendo a integração dos participantes, garantindo a participação

equânime de todos, valorizando a diversidade de opiniões, controlando o tempo de fala dos participantes, incentivando-os e, quando necessário, arrefecendo ou aquecendo o debate.

Importante lembrar que para desencadear os debates, em alguns momentos, eram utilizados fatos oriundos dos registros coletados nos cadernos da coordenação pedagógica da escola. Esses registros não serão apresentados e discutidos com maior amplitude neste estudo por não apresentarem relevância para os objetivos aqui propostos. Ressalte-se que apenas serviram de instrumento de seleção dos participantes das rodas de conversa, bem como de tema gerador, em alguns momentos das discussões nos grupos.

2.3.2.1 Primeiros Passos

Dar início aos convites aos professores para a participação nas rodas de conversa constituiu-se uma tarefa um tanto quanto desconfortável, pois nem sempre os olhares se mantêm os mesmos quando nos encontramos como colegas pelos espaços da escola e quando há o *entendimento* (ainda que infundado), de que estão sendo *investigados*, pois algumas pessoas passam a dar um tom de formalidade às conversas e nem sempre se mostram receptivas às propostas.

Os convites foram feitos, a partir dos registros previamente observados, utilizando dois critérios: a) o número de vezes em que o nome desses professores e alunos apareciam nos registros da coordenação pedagógica, por terem solicitado intervenções para resolução de conflitos. b) professores e alunos cujos nomes não apareciam registrados nos cadernos da coordenação. Os convidados não tinham conhecimento do critério utilizado para participar da roda de conversa.

Estabeleceram-se esses critérios a fim de desvelar se havia qualquer tipo de divergência acerca da percepção de adolescência entre grupos que apresentam, nas aulas, comportamentos condizentes com o discurso sobre a adolescência, daqueles que apresentam um comportamento diferente do, *supostamente esperado*, para o adolescente. Assim sendo, era de fundamental importância para os objetivos desta pesquisa que alunos e professores que não possuíam registros de conflitos na coordenação pedagógica também participassem dos debates e pudessem expressar suas concepções sobre a adolescência.

Os contatos com alunos foram rápidos e fáceis, pois eles se mostraram muito receptivos e curiosos com o que aconteceria no grupo. Ficaram entusiasmados com a possibilidade de participarem de uma *discussão*. O mesmo não aconteceu em relação aos professores. A primeira dificuldade foi em relação ao convite: as professoras que mais

apresentavam registros de queixas de alunos nos cadernos da Coordenação pedagógica não aceitaram participar da roda de conversa, alegando falta de tempo e até mesmo “*não ter mais idade para isso*”, como disse em tom de brincadeira uma delas. A alegação de falta de tempo e indisponibilidade foram as justificativas mais presentes para o declínio ao convite.

Após algumas conversas, quatro professores, que atendiam aos critérios previamente estabelecidos, aceitaram participar das rodas de conversa. Duas das quais sob a condição de que os encontros acontecessem em horários que elas estivessem na escola, os outros dois professores disseram que não se importariam de comparecer em outro horário. Diante disso, entramos em contato com a direção da escola e pedimos autorização para realizar o encontro do grupo em um momento de hora atividade dos professores que haviam aceitado participar da pesquisa. Para viabilizar os encontros fez-se uma análise do quadro de horário de aulas do período matutino – que era mais viável naquele momento - a partir do qual, pode-se, com a ajuda da equipe pedagógica da escola, adequar os horários de *hora-atividade*⁶ dos quatro professores que participariam da roda de conversa, fazendo-os coincidir com as datas agendadas para os encontros. A partir de então ficaram agendados os encontros da seguinte forma: dois encontros com professores e dois encontros com alunos com intervalo de uma semana entre cada encontro. Essa organização foi feita a partir da disponibilidade dos participantes e da própria escola.

No dia marcado para o primeiro encontro, que se realizaria após o intervalo do período matutino, logo no início da manhã recebemos o telefonema da coordenadora pedagógica comunicando que não seria possível realizar o encontro naquele dia, pois a escola estava tendo problemas de ausência de professores e faria uma reorganização de horários dos professores que estariam em *hora-atividade* para solucionar o problema - vale ressaltar que, apesar de fazer parte do quadro de professores desta escola, durante a realização da pesquisa, a pesquisadora se encontrava afastada da escola para dedicação exclusiva ao curso de mestrado. Desse modo, os professores que participariam da roda de conversa teriam que ir para sala de aula para *cobrir* as faltas dos colegas. A pesquisadora foi até a escola nessa mesma manhã para tentar agendar outra data e acabou tendo uma agradável surpresa, pois na hora do intervalo os professores se reuniram para conversar sobre um protesto que haveria na escola na semana seguinte, onde as aulas seriam de 30 minutos em um determinado dia da semana. Então foi perguntado aos professores, sujeitos desta pesquisa, se aceitariam

⁶ A hora-atividade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, em seu artigo 67, inciso VI, constitui-se de uma percentagem da carga-horária semanal dos professores dedicada a estudos, planejamentos e avaliação.

permanecer na escola nesse dia para a realização da primeira roda de conversa, e todos aceitaram. Também nesse dia, mais uma professora se juntou ao grupo, sendo esta uma das professoras mais jovens que compõe o quadro docente da escola. A referida professora se mostrou interessada no que estava sendo proposto pela pesquisa.

Os grupos ficaram constituídos, então por seis (06) professores e seis (06) alunos que aceitaram participar voluntariamente da roda de conversa, instrumento de construção de dados eleito para este estudo. O número de participantes dos grupos seguiu a organização proposta para o Grupo focal, que sugere entre seis (06) e quinze (15) participantes. Para efeitos de conservação do sigilo e preservação da identidade dos participantes da pesquisa foi utilizada uma codificação dos sujeitos para a referência aos professores e alunos com as letras “P” e “A”, respectivamente, seguidas por números de 1 (um) a 6 (seis) correspondentes ao número de participantes de cada grupo. Assim, a codificação passou a ser P1, P2, P3, P4, P5 e P6 para identificar os professores e A1, A2, A3, A4, A5, e A6 para identificar os alunos. Também para identificar melhor os grupos formados, cada roda de conversa foi identificada por uma letra correspondente ao sujeito participante, sendo roda de conversa “A” para o grupo formado por alunos e roda de conversa “P” para o grupo formado por professores. Cada roda de conversa teve uma duração média de uma hora e trinta minutos, também seguindo a orientação da técnica do grupo focal (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

2.3.2.2 Os encontros

A primeira roda de conversa constante desta pesquisa aconteceu no período matutino, da qual participaram os seis (6) alunos convidados, a pesquisadora, um operador de gravação, um observador e uma relatora. A sala utilizada foi a sala de vídeo da escola, uma sala de aula adaptada para esse fim, um espaço amplo com muitas carteiras dispostas em fila. Para dar um clima de proximidade as cadeiras foram organizadas em um círculo pequeno no qual os sujeitos da pesquisa se posicionaram para a conversa.

Iniciou-se a conversa com boas vindas a todos e agradecimentos à participação de cada um, informando-lhes, novamente (pois isso já havia sido feito individualmente, no momento do convite), o motivo do encontro e pedindo a autorização de todos para que a conversa fosse gravada e filmada, garantindo o sigilo de tudo o que seria dito, e ainda, tranquilizando-os em relação à utilização desses registros. Em seguida, sempre procurando deixar todos bem à vontade, foram apresentadas as “regras” da conversa pedindo que tomassem o cuidado de não falar todos ao mesmo tempo permitindo que fosse possível

registrar fielmente o que estava sendo dito. A princípio os alunos estavam um pouco constrangidos e desconfiados, mas aos poucos alguns foram se soltando e participando da conversa com desenvoltura, outros ainda permaneceram tímidos e só falavam quando eram muito incentivados pela mediadora, no caso a pesquisadora.

No decorrer da conversa os alunos se mostraram tranquilos e aparentemente à vontade. Apenas dois (2) alunos estavam um pouco *sérios demais*: uma aluna (A1), dando um ar formal às suas respostas e um aluno (A5), muito quieto, parecia ficar observando as respostas e precisava ser sempre incentivado pela pesquisadora a dar sua opinião sobre o assunto que estava sendo discutido. Nessa primeira roda de conversa com os alunos, os temas discutidos foram: escola, aulas, professores e adolescência. As falas dos alunos, nesse primeiro contato, deram o direcionamento para o encontro seguinte, que ocorreu no intervalo de duas semanas, e seguiu a mesma organização anterior. Esse intervalo de duas semanas para a realização dos encontros aconteceu por conta da organização dos próprios professores e da escola, posto que os professores preferiam que os encontros acontecessem nos espaços da *hora-atividade*, como anteriormente exposto. Também o número de encontros (02) foi definido com os participantes, pois estes demonstravam preocupação em assumir um compromisso por um tempo mais longo e não terem disponibilidade para tanto.

A alteração sofrida na segunda roda de conversa com os alunos foi a ausência de dois alunos, A5 e A6, que, por motivos particulares não puderam participar do encontro nesse dia previamente agendado. A dificuldade sentida por parte da pesquisadora na tarefa de mediação com esse grupo foi no sentido de mantê-los focados no tema da discussão, pois suas falas, às vezes, se direcionavam por caminhos que divergiam da proposta inicial. Mesmo assim procurou-se aproveitar ao máximo as falas e sempre redirecionar o grupo para os temas apresentados. Em alguns momentos surgiam algumas divergências entre os participantes, que precisavam ser mediadas com certa habilidade.

A primeira roda de conversa com os professores, depois de superadas as dificuldades relatadas anteriormente, aconteceu em uma sala de aula pequena da escola, destinada a atendimento para pequenos grupos, e seguiu a mesma dinâmica utilizada para os alunos. Estavam presentes os seis (6) professores convidados, a pesquisadora, o observador e o operador de gravação, neste encontro não foi possível contar com a presença da relatora, o que em nada prejudicou os trabalhos, visto que os registros estavam sendo feitos por vídeo e áudio e também pelo observador. Inicialmente foi explicado o objetivo da pesquisa e solicitada autorização para a gravação e o registro da conversa. Na sequência deu-se início às

provocações para as discussões entre os professores, abordando os mesmos temas discutidos com os alunos e que são alvos de interesse nesta pesquisa.

Mediar o grupo dos professores se mostrou uma tarefa mais complexa do que mediar o grupo de alunos, pois o grupo apresentou maior dificuldade em manter a discussão focada no tema proposto e também houve a dificuldade relativa ao fato de um ou outro participante tentar monopolizar a conversa, o que tornava um pouco mais difícil a mediação. As falas deste primeiro encontro, a exemplo do que ocorreu com os alunos, também foram utilizadas para direcionar as discussões do encontro seguinte a fim de aprofundar as discussões.

O segundo encontro para a roda de conversa com os professores foi um pouco mais difícil de articular, pois vários adiamentos aconteceram, atrasando o cronograma, inicialmente proposto. Os motivos para os adiamentos eram os mais variados possíveis: paralisação dos professores da rede estadual de ensino, incompatibilidade de agenda dos participantes, necessidade de reorganização de horário na escola, entre outros. Finalmente realizou-se a segunda roda de conversa, sem a participação de duas (2) professoras – a professora de Matemática (P4), e a professora de História (P3), que por motivos particulares haviam faltado à aula nesse dia. Portanto, este segundo encontro contou com a participação de apenas quatro (4) professores e não dos seis (6) que formaram a primeira roda de conversa. A equipe de registro, a partir de agora, não contava mais com a presença da relatora, pois os instrumentos de gravação de áudio e vídeo, somados aos registros do observador, atendiam as necessidades da pesquisa.

O principal tema discutido neste encontro foi a relação professor/aluno, pois as discussões do encontro anterior não se aprofundaram neste tema e, portanto não tínhamos informações consistentes sobre o assunto, daí a necessidade de retomá-lo. Os professores estavam mais a vontade, neste segundo encontro, e se mostraram mais “falantes” e descontraídos. Sempre se posicionavam sobre o que o colega dizia, concordando ou discordando, e contando situações que exemplificavam algum ponto de vista expressado. Houve maior facilidade na mediação do grupo, pois a conversa fluía entre os participantes sem preocupação e, em momento algum se percebeu, como no encontro anterior, o monopólio da palavra por parte de alguns participantes.

A realização da roda de conversa apresentou um desafio desde o momento dos convites até sua efetivação. A maneira como a pesquisadora passou a ser vista no próprio ambiente de trabalho, que até então era de absoluta familiaridade, foi substituído por um clima de reserva e desconfiança. A perspectiva de ser *investigado* parece trazer certo desconforto ao ambiente docente. Um tratamento mais formal toma corpo onde antes havia

total informalidade e descontração. A preocupação, por parte de alguns professores, em dizer o que é correto, ou o que se aproxima do ideal - *do esperado* - para essa ou aquela resposta, a partir de teorias educacionais que sustentam (ou deveriam sustentar) a prática pedagógica, fica muito visível em alguns momentos. Há que a pesquisadora trabalha, como coordenadora pedagógica, com os participantes da pesquisa e interage com os mesmos no cotidiano da escola. Portanto as práticas do dia a dia dos professores lhe são familiares, o que lhe permite fazer inferências como esta aqui descrita.

2.3.3 O tratamento das informações

Para direcionar o procedimento de análise do material construído nas rodas de conversa, optou-se pelo método de análise de conteúdo, que Bardin (1977, p.37) explicita como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Entende-se, assim, a análise de conteúdo é, portanto, uma iniciativa de sistematização e de explicitação das mensagens a partir de deduções lógicas que levam em conta a origem dessas mensagens, o contexto de sua emissão, quem as emitiu e a partir de que condições foram emitidas. Para tanto, a autora afirma que a análise de conteúdo pendula entre duas dimensões da pesquisa científica, uma que preza pelo rigor da objetividade e outra que zela pela fecundidade da subjetividade, (questão discutida anteriormente neste capítulo e de grande importância neste estudo), buscando o necessário equilíbrio entre ambas.

Na proposta de Bardin (1977), a análise de conteúdo em seu processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo se organiza a partir de três polos cronológicos. O primeiro denominado pela autora de *pré-análise*, consiste em um “período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p.89). Para esse momento, utilizou-se de experiência prévia vivenciada como coordenadora pedagógica em escolas de/para adolescentes, bem como dos estudos bibliográficos realizados que deram toda a fundamentação necessária para a interpretação final dos dados levantados/construídos no decorrer desta pesquisa. O segundo polo, a

exploração do material, consiste na decodificação dos dados *brutos* do material a fim de se alcançar a essência das informações obtidas (BARDIN, 1977). Para tanto, foram organizados, decodificados, transcritos e sistematizados os dados coletados/construídos através da pesquisa documental e das rodas de conversa.

Dentre as técnicas desenvolvidas na análise de conteúdo para compreender e dar significado aquilo que foi expresso no material de comunicação (MINAYO, 2000), a análise temática ou categorial tem sido a mais utilizada por compreender o desmembramento do texto em categorias ou unidades de registro, de acordo com agrupamentos analógicos que permitam descobrir os núcleos de sentido que compõem uma mensagem (MINAYO, 2000). Para Bardin (1977) as categorias que tem o objetivo de simplificar, através da condensação, a representação dos dados brutos,

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos [...] as categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns (BARDIN, 1977, p.111).

Por unidade de registro compreende-se o recorte que corresponde parte do conteúdo a considerar como unidade de base da categoria. O terceiro polo, *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, é o momento de tratar os dados a fim de torná-los significativos e válidos e possam expressar as informações obtidas. Momento em que, de posse das informações coletadas/construídas, a pesquisadora sugere suas inferências e dá seguimento às interpretações a partir de seu quadro teórico e dos objetivos propostos (BARDIN, 1977; MINAYO, 2000).

2.3.4 As categorias de análise

Com o intuito de facilitar e dar maior visibilidade às análises, neste estudo, optou-se por organizar os dados em duas categorias: Visão Adolescente (VA), que se refere à percepção do aluno adolescente e, Visão Docente (VD), que se refere à percepção do professor. As categorias, VA e VD se subdividem em três Unidades de Registros que retratam as percepções dos pesquisados sobre: adolescência; escola; e a relação professor/aluno. Estas por sua vez, se subdividem em Sub-unidades de Registro, que correspondem ao desmembramento do texto a partir das percepções mais significativas apresentadas nas falas

dos participantes das rodas de conversa. O quadro três (3), abaixo, explicita a organização das categorias, bem como suas Unidades de Registro e Sub-unidades de Registro.:

QUADRO 3 – Categorias e Unidades de Registros.

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTROS	SUB-UNIDADES DE REGISTROS
VA - VISÃO ADOLESCENTE - (percepção do aluno)	VA 1 – Da adolescência VA 2 – Da escola VA 3 – Da relação professor/aluno	-Curtição, irresponsabilidade, diversão e liberdade; - Adolescente diferente;
VD - VISÃO DOCENTE - (percepção do professor)	VD 1 – Da adolescência VD 2 – Da escola VD 3 – Da relação professor/aluno	-Divergências nas expectativas em relação a esse espaço; - O jeito da escola e o jeito do adolescente; -Respeito, diálogo e amizade: elementos de desejo na relação professor e aluno; -A demissão do ato educativo

Fonte: A Autora.

Com base na metodologia e organização dos dados, expostos neste capítulo, passa-se, na sequência, à apresentação e discussão das informações.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Organizados os dados empíricos procedeu-se a fase de interpretação e discussão dos dados. Uma fase considerada por Triviños (2008) de grande intensidade, por ser momento de reflexões e de intuição do pesquisador, que fundamentado no material empírico passa a estabelecer as relações com a realidade educacional e formular os atrelamentos das ideias. As informações obtidas serão apresentadas em três unidades de registros, a saber: da adolescência, da escola e da relação professor/aluno. Cada unidade será discutida, simultaneamente, a partir das categorias Visão Adolescente e Visão Docente articulando as principais ideias expressas nas rodas de conversa.

Essas informações representam, a priori, as percepções imediatas que os sujeitos participantes da pesquisa possuem sobre o tema *Adolescência*, tratado como unidade de registro (UR), e as relações desse tema com outras duas URs: *escola* e *relação professor/aluno*. As análises dessas percepções foram realizadas considerando o grau de importância das mesmas para os objetivos deste estudo, quais sejam: identificar a forma como professores e alunos concebem a adolescência e apontar a influência dessas percepções nas relações que se estabelecem entre esses sujeitos, no processo de ensino e aprendizagem.

3.1 DA ADOLESCÊNCIA

“A juventude é apenas uma palavra [...] somos sempre o jovem ou o velho de alguém”.
Bourdieu (1983, p.113)

Identificados os possíveis núcleos de sentido nas falas dos participantes da pesquisa, a partir da frequência de algumas percepções expressas, foram eleitos os dois itens desta unidade de registro para análise. São eles: *curtição, irresponsabilidade, diversão e liberdade e adolescente diferente*. Ambos representam as maiores preocupações expressas nas falas de alunos e professores em relação à adolescência.

3.1.1 Curtição, irresponsabilidade, diversão e liberdade

A concepção de uma adolescência naturalizada e universalizada que expressa a visão de um conjunto de características homogêneas e constituídas a partir de um modelo pré-

estabelecido e a ideia de adolescência como momento de rebeldia, irresponsabilidade, desinteresse, curtição, a melhor fase da vida, entre outras coisas do gênero, está impregnada no imaginário não só dos professores como também dos próprios adolescentes conforme observado nas falas dos sujeitos participantes desta pesquisa durante as rodas de conversa utilizadas como instrumento de construção dos dados para este estudo.

Nessas rodas de conversa os participantes puderam discutir o tema principal deste estudo, a percepção da adolescência, de maneira bastante descontraída e espontânea expressando seus pensamentos e sentimentos sobre o fato de serem adolescentes, no caso dos alunos; e de lidarem com adolescentes, no caso dos professores. Os temas foram surgindo a partir de reflexões e indicativos levantados pelos próprios participantes e dessas falas pôde-se identificar, a princípio, as seguintes percepções por parte dos alunos adolescentes:

(A3) - Adolescência é adrenalina, diversão, curtição, que na adolescência para a maioria é bebedeira... Fazer errado, fazer bagunça, ir numa festa e “forçar a barra”, fazer folia. Momento de descoberta, de ser influenciado. Curtir na escola, matar aula.

(A4)- Adolescente é aquele que faz as coisas pelo prazer inconsequente. A adolescência é a fase de curtição... A primeira festa a gente nunca esquece.

(A5) - Adolescência é adrenalina... É a emoção do momento. Acho que a adolescência é uma fase de descoberta.

(A6) - Adolescência é curtir, ir pra festa, ter liberdade.

Na roda de conversa dos professores percebe-se que, para alguns, há certa nostalgia em relação à adolescência por considerarem uma fase mais divertida e fácil de ser vivida; outros substituem essa visão saudosista por uma visão mais pragmática e se posicionam pensando nas dificuldades de lidar com o adolescente na escola, como se vê nas falas que seguem:

(P6) - Acho a adolescência uma fase maravilhosa.

(P4) - É muito bom ser adolescente! Dá saudade!

(P5) - É uma fase transitória. Eles têm necessidade de se autoafirmar o tempo todo e isso dá trabalho.

(P6) - Muitos pensam que ser adolescentes é não ter regras... Daí fica difícil né...

É possível perceber que professores e alunos possuem uma imagem pré-concebida da adolescência. Uma imagem que facilmente pode ser identificada como fruto de um discurso *psicologizado* que ao longo dos tempos se infiltrou no imaginário social e pedagógico e que vem fundamentando o entendimento sobre esse ser adolescente presente na escola de ensino médio. Suas falas expõem ideias que estão fortemente ligadas à imagem do adolescente despreocupado, irresponsável e desinteressado pelo mundo adulto.

Interessante observar que professores e alunos evidenciam essas questões como sendo o lado *gostoso* da adolescência, mas ao mesmo tempo, tecem críticas a essas *características da adolescência*. Nota-se que não há uma compreensão precisa do que seja *adolescência* entre professores e alunos, mas um agrupamento de significados interligados que remetem à configuração do conceito de *adolescência*. A essa percepção se conectam diretamente outras como: *curtição, adrenalina, prazer, irresponsabilidade*, formando, assim a imagem de uma determinada expectativa sobre o adolescente.

Essa ideia se perpetua principalmente pelo fato de que, segundo Guillot (2008, p.93), nas últimas décadas a adolescência se transformou “numa referência cada vez mais atrativa tanto para crianças quanto para muitos adultos”. As crianças nela querem chegar, cada vez mais cedo, e para isso passam a imitar o comportamento, o modo de vestir, o lazer e os consumos midiáticos dos adolescentes, deixando a infância para trás para “apostar”, segundo o Guillot (2008), “na aparência e na sedução”. Por outro lado, os adultos também são seduzidos pelos *encantos da adolescência* de forma que muitos desejam *esticar* ao máximo sua permanência nesta fase da vida como se a “entrada na *‘adulthood’* devesse ser adiada a fim de evitar uma esclerose temida” (GUILLOT, 2008, p. 96).

Chama a atenção nessas percepções o fato dos conceitos de adolescência não se apresentarem para os sujeitos desta pesquisa – tanto para os professores quanto para os alunos – conectados à ideia de crise, de conflito ou de turbulência; ao contrário, ambos os grupos pensam, *a priori*, em festas, disponibilidade para a *curtição*, disposição para as alegrias de se viver sem compromissos ou sem as *chatices* do *mundo adulto*, relegando a relação com crise e turbulência a uma condição secundária e até mesmo, insignificante. Ainda que pesem as percepções referentes à dificuldade em seguir regras, à necessidade de autoafirmação e à transitoriedade dessa fase, sinalizadas nas falas de **P5** e **P6**, apresentadas anteriormente, nota-se que esses fatores não se sobrepõem aos *encantamentos* da adolescência enquanto *tempo de curtir a vida*.

Essa sobreposição dos conceitos de adolescência à ideia de crise, por parte dos participantes da pesquisa, indica um distanciamento entre as primeiras ideias de adolescência

estudada pela psicologia do desenvolvimento e, posteriormente pela psicanálise, que tinham como objeto de estudo a ‘crise adolescente’. Infere-se daí que as falas de alunos e professores corroboram com os discursos atuais, nos quais a adolescência é uma *fase da vida* que está mais para um momento privilegiado do ser humano do que um momento de crise e dificuldade, ou seja, a tão complexa crise pubertária, identitária, sexual e social que por muito tempo caracterizou a “passagem problemática” da infância para a vida adulta (GUTIERRA, 2003), também hoje não é percebida ou considerada da mesma forma. Estes dados permitem, ainda, a interpretação de que as dificuldades em lidar com o adolescente é uma realidade presente nas falas dos professores. Estas dificuldades estão principalmente ligadas muito mais aos ideais da satisfação narcísica, do prazer imediato, do não seguimento de regras, da negação da autoridade do adulto e da ausência de referências sólidas do “mundo adulto” contemporâneo, do que às questões referentes às crises, que por tanto tempo caracterizaram essa etapa do desenvolvimento humano.

Essas falas revelam, também, que a origem do conceito de adolescência, apresentada nas falas dos participantes da pesquisa, de certa forma se apresenta um tanto confusa, o que poderia até indicar certa dificuldade em determinar se são oriundas do senso comum ou de saberes especializados. A pluralidade e fragilidade de argumentos na constituição dos conceitos sobre a adolescência são discutidas por Matheus (2007), da seguinte forma:

O discurso sobre adolescência apresenta diferentes tonalidades, assim como surge de diferentes posições. [...] A praticidade e a diversidade do senso comum talvez sejam suficientes para justificar a fragilidade do argumento, o que dispensaria levá-lo em conta. Mas, para tanto, seria preciso perguntar de que trata, então, a questão adolescente e em que medida há, quem sabe, um saber especializado capaz de dar-lhe resposta. [...] Cada qual a seu modo, conforme as tradições as quais se filiam, buscou tratar de fenômeno que inquieta – na clínica, nas instituições ou no espaço público – e de algum modo responder à questão adolescente, a fim de servir de respaldo às diferentes práticas voltadas àqueles identificados como adolescentes. [...] Tratar-se-ia de uma deformação simplificada desses saberes tal como ocorre quando *caem na boca do povo*? Ou da boca do povo *advém* uma charada, de modo que a deformação do senso comum vem *adivinhar* algo que está de algum modo presente, aqui ou ali, nos saberes especializados? Se não é possível estabelecer uma causalidade direta entre saberes especializados e senso comum (ou vice-versa), de modo a responsabilizar algum deles pelos efeitos produzidos no outro, nota-se uma ressonância distorcida entre ambos que faz eco (MATHEUS, 2007, p.12-13).

Essa ressonância distorcida acerca da questão adolescente, colocada pelos autores supracitados, pode ser reconsiderada se levar-se em conta o impacto da psicologia nos estudos e práticas da pedagogia ao longo do tempo, especialmente a partir da década de 1970, com o advento da Escola Nova, a partir do qual é possível identificar significativa influência dessa ciência na formulação do conceito adolescência, em considerável parte do imaginário social.

As percepções de alunos e professores participantes desta pesquisa podem ser identificadas como um *habitus* dominante que segundo Guillot (2008) acaba por determinar não só o comportamento, mas também as relações do adolescente com a escola, a família e toda sociedade. Visto pela perspectiva bourdieusiana, pode-se inferir que a incorporação imaginária do significante adolescência é parte do sistema de disposições duradouras, *habitus*, que os *agentes*, professor e aluno, adquiriram ao longo de sua inserção nos espaços sociais. Ou seja, a percepção da adolescência está diretamente ligada a uma matriz de percepção, apreciação e ação adquirida ao longo da vida. As concepções de adolescência apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa são melhores compreendidas, então, se vistas pela perspectiva bourdieusiana para a qual as percepções e pensamentos, dos indivíduos e dos grupos, são frutos de esquemas historicamente produzidos que, por sua vez, direcionam a compreensão do mundo e a ordenação da realidade. Esse fenômeno denominado de *habitus*, pelo sociólogo francês, é responsável pelo comportamento do indivíduo em seu meio e produz ações, conscientes ou não, que permitem o ajustamento do indivíduo à situação.

Nesse sentido, entende-se que, a partir dessas percepções ou *habitus*, reforçados pelos discursos psicologizados e pela mídia, o indivíduo acaba por forjar uma *identidade social virtual* (GOFFMAN, 2004) que, cada vez mais, ganha espaço e consolida o mito do comportamento adolescente, a medida que o indivíduo passa a se comportar de acordo com aquilo que é *esperado* pelo grupo ao qual pertence. E mais, os indivíduos passam a *representar* o papel que lhes é atribuído pelo mundo adulto. Complementando o raciocínio acima apresentado, Goffman (1985) postula que os indivíduos em situação de interação representam como se estivessem em uma peça teatral. Por meio dessas representações, que o indivíduo apresenta a si mesmo e ao outro, ele regula as impressões que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer perante o outro.

No entender de Goffman (1985), um grupo forma sua opinião sobre seus participantes por duas vias que se complementam: a partir de informações prévias de que disponham e a partir das impressões causadas pelo novo participante. Dessa forma, as impressões podem ser facilmente calcadas em elementos ilusórios ou não verdadeiros, pois, tanto a informação anterior pode ser equivocada e distante da realidade, quanto a impressão apresentada pelo novo participante do grupo pode ser manipulada, já que este tem o interesse de direcionar a impressão do grupo sobre si. Importa considerar ainda que toda representação suporta, tanto as necessidades daquele que representa quanto expectativas de sua *plateia*, gerando um intermitente fluxo de interação.

Pelo exposto até aqui, compreende-se mais facilmente a definição dos conceitos de adolescência apresentados pelos sujeitos desta pesquisa. Para os alunos, um tempo de curtidão, irresponsabilidade, diversão e liberdade, ao qual querem chegar o mais rápido possível e dele desfrutar ao máximo. Para os professores, um tempo maravilhoso que deixa saudade, portanto, um tempo que não deveria ter fim, mas também uma idade difícil por ser *tempo* de desinteresse, de contestação de regras e de negação da autoridade do adulto.

3.1.2 Adolescente diferente

Embora a visão e os conceitos sobre a adolescência, como melhor fase da vida, curtidão e liberdade tenham se apresentado com predominância, nas rodas de conversa realizadas, tanto para os alunos como para os professores sujeitos desta pesquisa, pode-se perceber a existência de contradição nas falas de alguns dos sujeitos. É possível inferir que mesmo considerando a adolescência uma fase boa de liberdade e irresponsabilidade, alguns dos sujeitos têm consciência de que essa forma de conceber a adolescência não é uma realidade que se possa atribuir indistintamente, e nem de maneira definitiva, a todos os adolescentes.

Em algumas falas fica patente o sentimento de alguns adolescentes que se consideram diferentes e não se encaixam totalmente nesse *padrão*. Depoimentos como os apresentados abaixo, dão conta de mostrar que a adolescência não precisa “*ser desse jeito*” (A5):

(A1) - *Acho que ser adolescente é curtir na medida certa. Saio pouco e curto na medida certa. Não me sinto adolescente. Eu me acho responsável.*

(A2) - *Não acho que seja só curtidão. Não saio muito, mas sou feliz. Curto também, na medida certa. Cumpro o combinado com meus pais. [...] A maioria da sociedade acha que o adolescente não tem responsabilidade, que não quer nada com nada.*

(A5) - *[...] Eu sou adolescente, mas trabalho, pago minhas contas, saio com meus pais. Tenho minhas vontades, quero descobrir coisas, mas tenho consciência que tenho que ter limites.*

Observa-se que os adolescentes, sujeitos desta pesquisa, que argumentaram com mais veemência o fato da adolescência não ser somente *curtidão e irresponsabilidade*, são os que afirmam se sentirem *diferentes* e até se autodenominaram *fora do padrão* como demonstram as falas das alunas: A2 e A4, respectivamente:

(A2) - Não acho que seja só curtição. Não saio muito, mas sou feliz. Curto também, mas na medida certa. O problema é que todos acham que sou diferente, que estou fora do padrão adolescente.

(A4) - Acho que quem não sai e não curte é triste, sei lá é diferente. O adolescente tem que aproveitar porque não tem grandes responsabilidades, não tem que pagar contas... Essa fase vai passar, então tem que aproveitar, sair muito e curtir com os amigos.

Esse *desvio do padrão* ou esse *ser diferente* é explicado, pelos próprios alunos, como fruto da influência recebida da família, isto é, quanto maior a presença e participação dos pais, em termos de orientação, cobrança, disponibilidade, carinho, atenção e proteção na vida dos filhos, maior é a possibilidade dos adolescentes reelaborarem os conceitos consolidados sobre a adolescência e optarem por *viver diferente* essa etapa da vida, mesmo que seja para não “causar desgostos aos pais”, como expressa a aluna:

(A5) - Se fizer alguma coisa errada, o duro é ter que encarar os pais depois...

Outros adolescentes que tem maior presença dos pais em sua vida optam pelo *ser diferente* temendo a punição dos pais, como bem se pode observar na fala de **A3**:

Eu tenho horário pra voltar quando saio de casa e respeito porque sei que irei sofrer proibições depois.

Depreende-se daí que, a presença e a participação dos pais na vida dos filhos, especialmente do filho adolescente, muito contribui na forma como os filhos conceituam, e principalmente, *vivem a adolescência*.

Essas percepções sobre a importância do adulto, relatadas pelos alunos nas rodas de conversa, remete a uma reavaliação sobre a afirmativa de Guillot (2008, p. 71) de que o adulto “envolvido na vida ativa, autônomo e responsável, que funda um lar, que se afirma em um *status* social, preocupado com o futuro, não é mais uma referência identificadora e dominante” e já não serve de exemplo de “adultidade”, pois ainda que os ideais dessa “adultidade” estejam bastante diferenciados, o adolescente busca no adulto uma referência que lhe possibilite *testar* os “limites em sua busca por novas descobertas (A4)”, como reforça as falas dos alunos:

(A1) - Eu acho que o jeito de ser vem de casa. Quando não tem responsabilidade, fica só no computador, na rua... Se o aluno não tem responsabilidade em casa, isso reflete na escola de um jeito negativo. A educação de casa reflete na escola.

(A5) - *Nós adolescentes precisamos de limites, pois não temos maturidade ainda. Estamos descobrindo o mundo e construindo nossa personalidade*

3.2 DA ESCOLA

“Constantemente o mundo recebe novos seres humanos, que ao nascer, aparecem nele como uma novidade. Os recém-chegados precisam ser acolhidos e familiarizados com este espaço comum e seu legado, que futuramente, estarão sob sua responsabilidade. A tarefa da educação, portanto, é introduzir as crianças num mundo que lhes antecede e que continuará depois delas”.

(ALMEIDA, 2011, p.20-21)

A escola, assim como qualquer ambiente de convívio social, está repleta de pessoas que refletem as constantes transformações que dinamizam a sociedade. É na escola que essas transformações são (ou deveriam ser) compreendidas e elaboradas, a fim de proporcionar aos indivíduos uma melhor ordenação do mundo e, posteriormente, uma atuação mais autônoma.

Para tanto, esse espaço deveria ser palco de uma interação capaz de elevar seus sujeitos a um nível de negociação tal, onde a mediação e o diálogo entre os diferentes atores desse cenário fossem parte de uma prática *natural e corriqueira*, onde o reconhecimento das diferenças, e das expectativas provenientes dessas diferenças, fosse a tônica dessas relações. Espelhado por um contexto escolar real ou utópico, como o acima descrito, serão desenvolvidas as discussões da próxima etapa desta pesquisa, com fins específicos de conhecer e analisar as percepções dos sujeitos participantes dessa pesquisa sobre a escola, a compreensão de sua função e importância na vida dos alunos adolescentes, as expectativas de professores e alunos sobre esse espaço de interação e aprendizagem, bem como, as atitudes desses sujeitos nesse espaço determinado.

Esta unidade de registro será analisada a partir de duas sub-unidades de registros a saber: *Divergências nas expectativas em relação a esses espaço* e *O jeito da escola e o jeito do adolescente*. Essas sub-unidades de registros resgatam das falas do participantes das rodas de conversa as principais percepções sobre a forma como a escola se apresenta aos adolescentes.

3.2.1 Divergências nas expectativas em relação a esse espaço.

Para início das reflexões que aqui se fazem há que se considerar que “o processo de aquisição de um determinado conhecimento sistematizado envolve entre outros aspectos, a interação de dois ou mais sujeitos **com o ambiente em que estão inseridos** e com o próprio

conhecimento veiculado” (CRUZ, 2005, p.38–grifo meu). Assim sendo, não é possível desconsiderar a influência do espaço nas relações que nele se estabelecem e/ou nas práticas e estratégias que ali se produzem. Nesse sentido, a escola será tratada como um campo, não no mesmo viés de um campo econômico ou social onde os cálculos e as estratégias são explicitamente desenvolvidos para o acúmulo de bens ou para a luta de classes. A escola será tratada como *campo*, que na concepção bourdieusiana é apresentada como um espaço social que, ao mesmo tempo em que *enforma é enformado* “por um determinado *habitus* que por sua vez desencadeia um conjunto de práticas e representações sociais [...]” (PINTO, 2005, p.2).

O conceito de campo é aqui utilizado para pensar a escola numa perspectiva de mobilidade dinâmica, de conservação e/ou transformação, onde os agentes, *a priori*, se interrelacionam independentemente das consciências e das vontades individuais (BOURDIEU, 2001). A escola, enquanto campo de interação social, também se constitui em espaço de confrontos e enfrentamentos entre seus agentes, na busca de um espaço, de uma posição na estrutura desse campo.

E é exatamente esse campo que na perspectiva de Cruz (2005) tem (ou deveria ter) uma ação dinâmica capaz de erigir, conjuntamente com todos os seus sujeitos, novas construções (para então caminhar no sentido da superação ainda proposta pela teoria bourdieusiana), na disseminação do conhecimento historicamente construído pela humanidade, como expõe o referido autor:

A escola é um espaço que serve tanto a problematização sócio-cultural, quanto ao processo de instrumentalização do indivíduo para que ele possa interagir com seu ambiente físico-social. Cabe não ignorar sua participação no processo de disseminação do conhecimento historicamente construído pela humanidade, e do qual ela própria, a escola, pode se apropriar para enveredar em novas construções. [...] **Podemos assumir que cabe à escola o provimento da educação escolarizada de seus alunos, no sentido de lhes enriquecer o suporte para as relações estabelecidas e por se estabelecer com seu entorno físico e social.** (CRUZ, 2005, p.39 – grifo meu)

Vale lembrar que também para Goffman o espaço social não se apresenta apenas como *espaço físico*, mas se constitui principalmente, a partir das interações face a face. Segundo Frehse (2008, p.162), o sociólogo concebe o espaço como “condicionante físico, *signo* e idioma de interações que localizam, de diferentes modos, os indivíduos interacional e socialmente”. São as interações no entender de Goffman que geram um “campo de atividade” (GOFFMAN, 1985). Essa compreensão reforça cabalmente a importância da escola, compreendida em sua dimensão de espaço socializador e promotor do conhecimento e das relações sociais, na vida do ser humano.

É na escola, enquanto instância responsável pela educação formal que deveria ocorrer, segundo Pérez Gómez (2001, p.12), “a mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações”. Mas o que se vê é uma escola *descompassada* tanto no entendimento e execução de suas próprias funções quanto na interação com (e entre) seus sujeitos. Esse *descompasso* se mostra claramente na percepção dos alunos participantes da roda de conversa, proposta nesta pesquisa.

Buscando interpretar o entendimento dos alunos adolescentes no que diz respeito ao “o que é” e “para que serve” a escola, pode-se observar que os alunos a veem, em primeiro lugar, como um espaço de “encontro com os amigos”, conforme expresso nas seguintes falas:

(A1) - A escola é o lugar pra estudar e encontrar os amigos... Esta é a melhor parte.

(A2) - Na escola estão os amigos. Você não vem na escola necessariamente pra estudar, né... Você vem pra encontrar os amigos, fazer bagunça.

(A6) - A parte mais legal da escola é o encontro com os amigos.

Vê-se pelos depoimentos que à escola é atribuída à função de *estudar*, mas que esta função acaba sendo secundária, enquanto que “encontrar amigos” é a “parte mais legal” ou a “melhor parte” de *ir à escola*. Com base nessas percepções é possível afirmar que os alunos concebem a escola (ou pelo menos o espaço escola) como um lugar/momento de prazer e de interações, onde é possível encontrar os amigos, se divertir e até mesmo *fazer bagunça e extravasar*. Suas representações remetem à escola como um local que não existe necessariamente para o estudo, mas que serve para *ligá-los ao mundo*. Essas representações corroboram exatamente com a definição de escola apresentada por Arendt: “A escola é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 1990, p.238).

As percepções de alunos em relação à escola divergem das percepções dos professores à medida que, para os primeiros a escola se apresenta, em primeiro plano, como um lugar privilegiado de relações e inter-relações onde é possível fazer amigos e com eles encontrar. O segundo aspecto indicativo desse *descompasso* pode ser constatado na visão dos docentes (VD) participantes desta pesquisa, ressaltando o fato destes não considerarem essa dimensão social do espaço escolar, pois concebem a escola exclusivamente como um espaço de aprendizagem de conteúdos sistematizados e de compromisso. Para os professores, ao

contrário do que foi explicitado nas falas dos alunos, a escola tem sua função claramente definida:

(P6) - Nos tradicionais objetivos a escola deve: formar para a vida e para o vestibular, mas esses objetivos não estão sendo atingidos. Nem um, nem outro.

(P3) - A escola não é hora de lazer, como os alunos pensam. Acho que a família e a escola divergem muito nos objetivos.

“Formar para vida e para o vestibular” são os objetivos da escola, segundo os professores, e o fato dos alunos não terem o devido interesse por esses objetivos propostos tornam bastante difícil a atuação docente na escola. Nesse sentido vale refletir sobre o que seria então a função da escola. Segundo Guillot (2008, p. 121)

[...] A escola é oficialmente uma “instituição” que tem uma “missão de serviço público”. Mas em nossos dias, acompanhada pelas últimas reformas, a noção de serviço público derivou para a de serviço do público e, desde então dos públicos. São as exigências econômicas, profissionais, as expectativas sociais (que continuam muito heterogêneas) que influenciam as políticas educativas. Os pais dos alunos, “usuários” do serviço público, tendem a ser transformados, ou a se transformarem, em “clientes” de um serviço privado e personalizado.

Percebe-se que essas transformações ocorridas em relação à função da escola e que acarretaram em uma falta de clareza em relação aos objetivos da educação escolar, causam impacto e certa confusão tanto nos alunos quanto nos professores, pois ambos procuram entender exatamente qual seu papel e o que esperar desse espaço denominado escola. Entretanto, diante de tantas dificuldades, ainda chama a atenção o fato de os professores atribuírem os problemas enfrentados pela escola à incompreensão dos alunos sobre a importância e *serventia* da escola e, também, por não se adequarem ao que está posto, ou seja, à dinâmica proposta por ela.

Neste sentido, chamam a atenção, especialmente, os aspectos citados nas falas dos professores, dentre eles, o fato dos alunos “não darem importância aos estudos”, “só fazerem as coisas por causa da nota” e, “ser desinteressado,” como relatam os professores:

(P3) - As maiores dificuldades na escola hoje é que os alunos estão sempre preocupados com o quanto vai valer a atividade; só fazem por causa da nota. Faltam à aula para ir à “feira da lua”⁷.

⁷ Feira da Lua é uma feira de produtores rurais que acontece semanalmente, no período noturno (daí o nome feira da lua), e que por oferecer comidas e bebidas variadas atrai a atenção dos alunos que gazeiam aula para ir até o local.

(P4) - Acho que a maior dificuldade da escola hoje é mostrar a importância do estudo para o aluno.

(P6) - A maior dificuldade da escola hoje é o desinteresse do aluno.

(P4) - O aluno não atina pra nada, para seu futuro. Não busca conhecimento científico, não se esforça. Não buscam nada, não se interessam por nada.

Nota-se que inicialmente os elementos apresentados como motivos das dificuldades enfrentadas pela escola atualmente, na visão dos docentes (VD), aparecem estreitamente vinculados aos alunos, mas à medida que a discussão vai se desenvolvendo, também é possível perceber que para os professores a escola de ensino médio, hoje, apresenta maiores desafios do que em algum tempo atrás. Dois fatores concorrem para isso: primeiro, pelo grau de exigência dos pais em relação à escola e, segundo, por conta da liberdade e abertura dada ao aluno. Esses fatores, na opinião dos professores, quando somados aos anteriormente elencados, tornam o trabalho nessa etapa escolar bastante “difícil”, como mostram as falas dos professores nas rodas de conversa:

(P1) - Está muito difícil. O professor tem que estar mais “atenado”. Acho que o sistema está um caos.

(P2) - O sistema está mesmo um caos. O aluno não entende.

(P5) - Antes os alunos tinham mais receio do professor, falavam menos. Hoje têm mais abertura... Os valores se perderam, precisa haver um resgate, mas não sabemos como.

(P4) - A escola sozinha fica muito limitada para resolver o problema da indisciplina. A família não ajuda.

As dificuldades apresentados pelos professores retratam que a *indisciplina* e a *falta de valores* por parte dos alunos são complicadores para uma atuação satisfatória da escola. Infere-se daí que os professores gostariam de ter, em suas salas de aula, alunos mais *calados* que não se sentissem “tão à vontade para manifestar seu descontentamento”, alunos que tivessem *muita facilidade* para entender o que está sendo explicado e alunos *que fossem muito bem educados*.

Compreende-se, a partir das falas dos professores, que a *utopia* de uma *escola perfeita* ainda permeia o imaginário pedagógico. Mas, é imprescindível considerar que uma escola com alunos que *já saibam*, que *já sejam maduros* e que *estejam muito bem socializados*

exercitando uma conduta social impecável, é uma escola absolutamente desnecessária, porque perde sua razão de ser.

3.2.2. O *jeito* da escola e o *jeito* do adolescente

Outro *descompasso* observado entre a percepção dos alunos e dos professores em relação à escola é quando os alunos falam da escola enquanto lugar de estudo e criticam a “forma de ensino” e o distanciamento que existe entre o “jeito” da escola e o “jeito” do adolescente como relata uma das alunas:

(A1) -[...] e a forma de ensino! Não tem coisa, assim, que prende a atenção... A gente vem para escola, mas não tem coisa que te suga que te prende a atenção, quando tem uma coisa diferente você presta atenção, você entende o que tá sendo exposto, mas se for aquela coisa massacrante: livro tal na página tal, leia o texto e responda as questões, você não vai fazer aquilo na sala, ninguém vai prestar a atenção, todo mundo vai fazer bagunça e a sala vai virar um tumulto. Agora, quando tem um material diferente, uma aula diferente, uma forma diferente de expor o que se quer ensinar o aluno vai se interessar. É isso que a escola traz pra gente, “uma forma severa”. Não é pra desleixar a forma de ensino, mas mudar a forma como tá sendo ensinado. O adolescente está querendo descobrir coisas e a escola está lá pra ensinar coisas... Então vamos fazer algo diferente, se é aula de química vamos lá pro laboratório “explodir alguma coisa”, sei lá... Mostrar a combustão realmente do “CH₂ com M não sei das quantas”... Mas o professor fica lá no quadro com uma fórmula... E você não sabe o que aquilo vai acrescentar na sua vida. Realmente é isso... A Fórmula de Bhaskara, por exemplo, quando que vou usar isso na minha vida? Por que eu vou usar esse monte de “letrinha” em matemática... Então a escola tem que mostrar: você vai usar isso pra construir uma parede. E por que você vai construir essa parede? O adolescente quer saber o “porquê” das coisas, pra saber pra onde vai (grifo meu).

Essa percepção da aluna evidencia a necessidade de se pensar a adequação da escola, para além da imagem estereotipada do adolescente, uma adequação voltada para um *sujeito adolescente* que está por trás do *estigma* socialmente forjado. A escola precisaria enxergar o adolescente que se interessa pelo estudo e que deseja descobrir o mundo. Sendo assim, as aulas deveriam assumir uma característica mais dinâmica, que dessem conta de atender o alto grau de curiosidade e dinamicidade, respeitando as características de um ser adolescente, cheio de energia e desejo de descobrir a vida. Para Camacho (2004, p. 327)

[...] Diante das transformações radicais tanto nos panoramas político e econômico como no cultural – âmbito dos valores, das ideias, dos costumes – a escola e os educadores aparecem isolados, imobilizados, atados e deslocados perante essa avassaladora onda de novos acontecimentos que tornam obsoletos os seus conteúdos e as suas práticas. A falta de iniciativa dos agentes da escola se deve à presença nem sempre percebida de uma cultura escolar adaptada a situações passadas e superadas.

Por esse prisma denota-se que a escola não consegue acompanhar as transformações e acaba se tornando desinteressante para os alunos que estão *a pleno vapor* fora dela: vão a festas, trabalham, se *conectam ao mundo*, interagem, se veem como protagonistas de sua vida. A escola não os veem dessa mesma forma. A escola se mantém direcionada para um aluno idealizado, como dito anteriormente e não se harmoniza com o aluno *real* que a frequenta, tornando-se cada vez mais desinteressante e “massacrante”, o que acaba agravando o *descompasso* existente. Essa realidade é perceptível na forma como os alunos se expressaram nas rodas de conversa:

(A1) - Tem professor que não domina sua matéria e só consegue dar aula se “massacrar” o livro...

(A2) - Quem presta atenção na aula é porque sabe que será cobrado e não porque está interessante a aula.

(A3) - Tem aluno que por mais que queira não consegue prestar atenção na aula, porque tá muito chato, e o professor não entende isso.

(A5) - As aulas não são interessantes, daí os alunos dormem e aí não entendem nada mesmo.

(A6) - A maioria das aulas não são interessantes, e os alunos só prestam atenção por causa das provas mesmo.

Os alunos consideram as aulas desinteressantes e demonstram não entender a falta de dinamismo dos professores e a forma passiva que os conteúdos escolares são trabalhados. Todos os entrevistados demonstraram desejo de mudança nas aulas, mas alegaram que os professores não estão abertos a essa *negociação*.

Foi possível perceber, nas rodas de conversa, que os alunos não têm oportunidade de dialogar com os professores para expressar essas percepções sobre as aulas. A falta de entendimento entre professores e alunos é proveniente do distanciamento que é intencionalmente mantido no cotidiano das aulas. De acordo com as falas dos alunos, alguns professores têm dificuldade em lidar com a proximidade do aluno e, principalmente, com as opiniões que os mesmo tentam emitir:

(A1) - [...] parece que o professor fica sério o tempo todo porque tem medo de perder o respeito dos alunos... Mas isso depende da sala né.

(A2) - Parece que os professores sentem medo de dar abertura aos alunos. Não podem sorrir ou parecer felizes... Não entendo isso!

(A3) - Precisa ter mais diálogo. O professor tem que dar mais abertura para o aluno.

Mas, se a maioria dos professores é vista dessa forma pelos alunos, não se pode incorrer no mesmo erro que está sendo questionado por esta pesquisa: *estigmatizar*. Assim como não se pode *tachar* todos os alunos do ensino médio de *adolescentes/aborrecentes*, também não é possível considerar que todos os professores são iguais e agem da mesma maneira, como bem lembram dois alunos:

(A4) - *Tem dois professores que prendem a atenção da gente, eles não são daqueles “vamos pro livro”*.

(A5) - *Também tem umas aulas divertidas. Nem todos os professores são iguais, tem professor que procura melhorar, conversa com a gente, faz crítica do seu trabalho, de si mesmo e usa pouco o livro.*

Segundo esses alunos, tais professores além de tornarem as aulas mais agradáveis e interessantes, conseguem estabelecer um bom relacionamento com a turma e não se mostram distante dos alunos, aceitam as sugestões e críticas e também conseguem estabelecer o diálogo em sala de aula. É possível considerar, a partir dessas percepções, que, neste contexto específico, não só o aluno adolescente, como o professor também, são vítimas de uma *estigmatização*, pois, no que tange à sua *identidade social* e ao descrédito em relação à escola, ambos personagens do universo escolar, se percebem de uma maneira generalizada e um tanto quanto distorcida, sendo que um sujeito *desacredita* o outro e cada qual se apresenta *desacreditável* ao outro. Para Goffman (2004, p. 38),

Quando há uma discrepância entre a identidade social real de um indivíduo e sua identidade virtual, é possível que nós normais, tenhamos conhecimento desse fato antes de entrarmos em contato com ele ou, então, que essa discrepância se torne evidente no momento em que ele nos é apresentado [...] é provável que não reconhecamos logo aquilo que o torna desacreditado e enquanto se mantém essa atitude de cuidadosa indiferença a situação pode-se tornar tensa, incerta e ambígua para todos os participantes, sobretudo a pessoa estigmatizada.

Goffman (2004) utiliza os termos *desacreditável* e *desacreditado* para referir-se a forma como os *estigmatizados* são vistos pelo outro, pela sociedade. Os *desacreditáveis* são aqueles cuja marca distintiva não é evidente, portanto desconhecida da perspectiva do observador e os *desacreditados* são aqueles cuja característica distintiva é conhecida ou evidente. A apropriação desses conceitos serve para exemplificar a forma como os sujeitos se percebem no interior da escola: o professor *desacredita* do aluno pelo fato deste trazer consigo o *estigma da adolescência* e o aluno, por sua vez, *desacredita* do professor pelo fato deste

representar as limitações e, até mesmo, a falta de autoridade⁸ (não de autoritarismo) da escola no contexto atual. Essas representações se tornam ainda mais perceptíveis quando discutidas sob a perspectiva da relação professor/aluno, tema que será apresentado a partir de agora.

3.3 DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

“O verdadeiro problema não é o da relação entre a criança e o adulto, isto é, entre um indivíduo e outro indivíduo, mas o da relação entre a criança e o mundo social adulto, com suas estruturas e suas lutas”.

(CHARLOT, 1979, p.144)

No item anterior discutiu-se a percepção de alunos e professores sobre a escola, procurando compreender o modo como a adolescência e, especialmente, o comportamento adolescente influencia a compreensão de ambos e, por sua vez, estabelece as relações com esse espaço educativo. Percebeu-se, a partir das discussões nas rodas de conversa, que professores e alunos estão *enxergando* a escola sob uma ótica muito mais pessoal do que institucional. Fica notório que, para ambos, a escola é o reflexo daqueles que a constituem, ou seja, dos sujeitos que a tornam viva.

Ainda que pese toda a complexidade que permeia a instituição escolar na atualidade, de ordem econômica, política e social, dentre tantas, percebe-se que para os sujeitos desta pesquisa, são as pessoas que convivem diariamente no interior da escola, que a tornam boa ou ruim, agradável ou desagradável, adequada ou inadequada, importante ou desnecessária. Como discutido acima, infelizmente essas percepções estão pautadas em imagens estereotipadas e negativas que, acabam por comprometer tanto os objetivos da instituição escolar, quanto às relações que nela se estabelecem. Assim sendo, cabe resgatar uma fala de Bernard Charlot (1979), a fim de atentar para o fato de que,

As relações sociais repousam sobre as relações econômicas, mas não se reduzem a elas. Isolar as relações sociais de suas raízes econômicas é cair na ideologia. Mas recusar-se a transformar o que quer seja nas relações sociais enquanto as estruturas econômicas não tiverem mudado, é comprazer hipocritamente com as relações sociais atuais. Minhas relações com minha esposa não são independentes de nossa origem social, de nossas condições de trabalho e moradia, etc., mas também não são o simples reflexo delas; exprimem igualmente minha personalidade e a dela e **não somos totalmente desprovidos de poderes para fazer evoluir essas personalidades**. Da mesma forma, é a sociedade que fez de mim um professor e minha personalidade é social; mas isso não significa que eu não possa impedir-me

⁸ A palavra autoridade utilizada aqui deve ser compreendida na perspectiva proposta por Guillot (2008), para a qual exercer a autoridade significa autorizar o outro a ser, a existir “a ser reconhecido e respeitado em sua dignidade humana”. Sob essa perspectiva, que tem suas raízes em Hanna Arendt a “autoridade educativa é uma escola de acolhida na humanidade” (GUILLOT, 2008, p. 13).

de me conduzir como um canalha ou um sádico com meus alunos (CHARLOT, 1979, p.242 – grifo meu).

Dessa forma é de fundamental importância lembrar que são os agentes (seres humanos) que possuem o poder de transformá-las a partir da “evolução das personalidades” como bem considera o autor supracitado. Sob esse prisma serão discutidas, na sequência, as relações existentes entre professores e alunos, sujeitos desta pesquisa. A discussão recai sobre dois focos principais: a busca pela individualidade, e os elementos de desejo na relação professor/aluno.

3.3.1 A busca pela individualidade

O desejo e a necessidade de ser percebido em sua individualidade, em sua *identidade real*, não se apresenta apenas na fala do aluno, do adolescente, mas também na fala de professores. Assim como os alunos se queixam por não serem percebidos para além do *estigma da adolescência* também o professor faz coro a essa queixa por conta da dificuldade em ser visto pelos alunos para além da condição de professor desta ou daquela disciplina. Para os alunos as queixas se concentram, principalmente, na ausência de um reconhecimento de sua individualidade, por parte dos professores, e na generalização das condutas inadequadas e do desinteresse pelas aulas, conforme se observa nas falas abaixo:

(A3) - Os professores pensam que são todos os alunos que não querem nada com nada.

(A4) - Eu acho que os professores tacham os alunos pela maioria. Eles não falam o nome dos bagunceiros, falam que é a sala que tá fazendo bagunça. Isso é tachar!

(A5) - Tem professor que nem conhece a gente fora da escola.

Para os professores as queixas se apresentam ligadas à ausência de uma personalidade própria, de uma individualidade reconhecida e respeitada pelos alunos, como expressam as seguintes falas:

(P2)- Parece até que a gente nem tem nome, por onde a gente passa só escuta “professora!”

(P6) - Alguns se relacionam com o professor como se relacionam com a disciplina, não separam as coisas. Se não gostam da disciplina, não gostam do professor.

A reivindicação por uma individualidade no ambiente escolar, expressa nas falas de professores e alunos, apresentadas acima, conduz a uma reflexão sobre a necessidade do sujeito, enquanto ser social, em sentir-se parte de um todo onde sua individualidade seja percebida em termos de atendimento às suas expectativas, acolhimento às suas sugestões e reivindicações e, principalmente, na percepção de suas necessidades. Essas falas, ainda que de forma inconsciente, representam um problema de abrangência bem mais ampla do que supõem seus interlocutores.

A busca pela compreensão dos aspectos sociais e individuais das sociedades humanas é uma questão que se apresenta como desafio a muitos pensadores, entre eles Pierre Bourdieu (2009) e Norbert Elias (1994). Entender a sociedade a partir de um desenho social em que é composta e constantemente transformada por indivíduos demanda complexas considerações sobre os limites que se impõem a cada um desses aspectos, ou seja, compreender os limites do social e do individual e dimensionar as tessituras dessas relações, não é tarefa fácil. Nesse sentido, é necessário entender a individualidade para além de uma concepção iluminista de identidade, para a qual a individualidade se baseava na pessoa humana enquanto

[...] indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2011, p.10,11).

Percebe-se aqui, uma concepção bastante “individualista” de identidade, que leva em conta o sujeito como centro absoluto e que leva a interpretações um tanto distorcidas da noção de individualidade. Infere-se que uma concepção mais condizente com a noção de “sujeito sociológico” (HALL, 2011) seja mais adequada para direcionar uma compreensão sobre a forma como a cultura e as relações com o outro se constituem, a partir da “interação”. Pensar essa busca pela individualidade ou reconhecimento de uma identidade própria, particular e específica, fica ainda mais complexo se levar em conta o momento pelo qual passa o adolescente: de construção e reconhecimento de sua própria identidade perante o mundo social ao qual pertence, pois, segundo Erikson (1971), é o desenvolvimento gradual do senso de identidade, fundamentado numa experiência de “sanidade social e solidariedade cultural” que possibilita o equilíbrio ao indivíduo.

Nesse sentido entende-se que as reivindicações por esse reconhecimento na relação professor aluno são positivas e salutares, já que a escola é um *espaço social*, um *campo* profícuo à construção da identidade e do reconhecimento de si nas interações sociais a partir

das relações *face a face* (GOFFMAN, 2004). Importante considerar que essas relações precisam estar pautadas em uma clara delimitação das tênues linhas do *individualismo* para que essa busca pela individualidade não seja frustrada e nem motivo de conflitos, como se percebeu que comumente acontece no interior da escola, a partir das falas dos participantes da pesquisa. O que se extrai é que há uma reivindicação por uma individualidade, uma identidade centrada em si mesmo, sem a dimensão social, como discutido anteriormente, que culmina com o fazer da escola palco de uma disputa de egos onde não se leva em conta o *processo interacional* goffmaniano. Interessante seria a reivindicação de uma identidade em que os sujeitos se percebessem como detentores de características próprias e que também se posicionassem como parte de um coletivo com objetivos e finalidades comuns, que precisam da participação das individualidades para que sejam atingidos. Nesse contexto é possível atribuir à escola uma forte influência, enquanto espaço social, pois ela, por meio de seus agentes, conforma o papel que será representado em seu interior. A escola em sua dinâmica relacional acaba

[...] fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser. Assim, as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas “efetivamente”, e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial – uma caracterização “efetiva”, uma identidade social virtual (GOFFMAN, 2004, p. 6).

Considerando a rapidez e facilidade com que o ser humano lê os rótulos que se lhes apresentam em seu cotidiano, poderia se pensar que o aluno percebe sua *identidade social* a partir do que lhes indicam os adultos a sua volta “[...] por meio do que dizem ou de seus comportamentos, em relação a ela ou entre eles [...]”, (GUILLOT, 2008, p. 38). A esse respeito destacamos as falas de dois alunos:

(A2)- *A maioria da sociedade acha que o adolescente não tem responsabilidade, que não quer nada com nada. Muitos adolescentes sabendo que pensam assim, então fazem assim.*

(A4)- *Muitos acham que por ser adolescente pode ter nota baixa, não ter responsabilidade... Daí não se preocupam... Daí todo mundo acha que é assim.*

Essas conformações que determinam a forma como o aluno adolescente se percebe e, conseqüentemente se comporta perante a escola, representa bem a *violência simbólica* postulada por Pierre Bourdieu (2001). A teoria da **violência simbólica** é um dos conceitos apresentados e discutidos por Bourdieu e Passeron (1975) na obra “A Reprodução”. Essa

teoria funda-se em uma noção de poder vista sob uma nova perspectiva, na qual a violência se configura como uma espécie particular de violência velada, praticada com a convivência da própria vítima. Medeiros (2007, p.22) entende que:

Mesmo que a violência simbólica seja definida como uma violência velada, dissimulação que lhe confere poderes particulares e uma especificidade peculiar, é importante salientar que no fundo permanece a forma de violência responsável pela imposição de uma arbitrariedade, mas é quase invisível e facilmente esquecida enquanto tal. Esse arbitrário é imposto a partir de um poder originário de uma relação de força que impõe seu conteúdo (crenças, comportamentos, cultura) também arbitrário, já que é fruto de uma seleção realizada, levando-se em consideração os interesses dos grupos dominantes.

O sociólogo entende que o discurso do professor revestido de uma autoridade institucionalizada, representa uma instância de legitimação das relações de poder e da hierarquia social, que se assenta no arbitrário cultural, o que, obviamente, em muito contribui para as bases da reprodução cultural e social. Nesse sentido, a violência simbólica se caracteriza pela inculcação de instrumentos de construção e apreensão da realidade por meio do discurso que a *legítima*, ou seja, uma forma de imposição que faz com que as representações dominantes sejam *naturalizadas* pelos indivíduos, portanto, uma forma de coação social.

Para compreender a dimensão do conceito de violência simbólica proposto por Bourdieu (2001) há que se compreender também a forma como o sociólogo concebe um importante e fundamental papel à cultura enquanto elemento de diferenciação e classificação social. Sendo a cultura um conjunto de sistemas simbólicos como a língua, a arte, a ciência, etc., ou seja, um instrumento que constrói e dá inteligibilidade aos objetos e coisas do mundo, essa acaba também por estabelecer o que é bom, certo, aceitável, ou seu contrário. Quem produz esses sistemas são os diferentes grupos sociais existentes, que por meio da produção das condições de suas existências tanto expressam, quanto possibilitam conflitantes percepções de mundo. Essas diferentes expressões e percepções se configuram como uma luta pela dominação e legitimação de uma visão de mundo, por um grupo que é detentor do maior grau de capital (econômico, cultural, entre outros) em determinado campo, que é arbitrária para um dos grupos. Nisto constitui a violência simbólica, na imposição sutil, suave e tranquila, mas legitimada e não percebida como arbitrária.

É neste contexto de violência simbólica que os atores, professores e alunos, representam seu papel no cotidiano escolar. A representação do *papel adolescente* permite que o aluno se expresse a partir de um estereótipo que lhe dá certa segurança em relação ao

outro e a si mesmo, pois ao representar ele consegue se perceber com uma *identidade* que é real e aceitável (ainda que seja a partir de atitudes consideradas negativas). Acontece que nesta representação ele se identifica como *alguém* que ocupa *certo espaço* e que tem *determinada posição* naquele espaço. Para isso se preparam (se vestem e se *produzem*) procurando oferecer a imagem *esperada* de si. Entretanto, ao representar, o aluno pode estar se distanciando de sua *identidade real*, aquela que apresenta em outros espaços fora da escola, para desempenhar um papel que lhe proporciona o que Goffman (2004, p.17) denomina de “capa defensiva” na qual “em vez de se retrair, o indivíduo estigmatizado pode tentar aproximar-se de contatos mistos⁹ com agressividade [...]”.

Configurando essa afirmativa goffmaniana, podem-se resgatar aqui alguns dos registros da coordenação pedagógica, utilizados como instrumentos de seleção dos participantes das rodas de conversa desta pesquisa, para confirmar esse tipo de comportamento. Os registros relatam atitudes de agressividade, desrespeito e, até mesmo, de descaso com professores e colegas em sala de aula:

O aluno ... durante a aula de Sociologia estava imitando um “pato”, fazendo zunidos que atrapalhavam a aula”(19/05/2011).

*“A professora ... veio comunicar que o aluno ... mandou-a **tomar no ...** desacatando-a perante a turma. A professora comunicou que irá registrar queixa contra o aluno” (28/08/2011).*

“O aluno ... relatou que o colega ... deu um tapa em sua cabeça e o mesmo jogou a agenda do ... que acertou o braço da professora ... Eles estavam conversando e rindo alto durante a aula, atrapalhando a professora”. (registro de 11/05/2011)

Essas atitudes podem exemplificar o comportamento descrito como “capa defensiva” (GOFFMAN, 2004), bem como reforçar a ideia de representação defendida pelo autor. Professores e alunos relatam nas rodas de conversa que muitos desses adolescentes, que se comportam mal na escola podem ser completamente diferentes em casa, na rua e até mesmo no trabalho, conforme observa-se abaixo nas falas de alguns professores:

(P3) - Realmente... os filhos na casa são de um jeito e na escola de outro...

(P2) - Tem adolescentes que são rebeldes na casa e na escola, outros só são rebeldes em um dos lugares.

⁹Para Goffman (2004) contatos mistos são os momentos em que os estigmatizados e os normais se encontram na mesma situação social, ou seja, na presença física imediata um do outro, seja durante uma conversa, seja na presença simultânea em algum evento, como por exemplo, uma aula.

(P4)- *Acho que não é tão grande a porcentagem dos que são diferentes conforme o lugar.*

Essa diferença no comportamento do indivíduo, que ora age por um *padrão de rebeldia* e ora age por um *padrão de normalidade*, pode ser atribuída às questões de referências educacionais, ou seja, a ausência de uma referência positiva em sua educação, tanto familiar quanto escolar, pode incentivar ou desestimular o comportamento de rebeldia. O comportamento de rebeldia ganha força à medida que as referências adultas se mostram negativas, pois se apresentam impregnadas de renúncias, frustrações e aprisionamentos às “obrigações econômicas, profissionais, sociais, familiares, culturais” em que o próprio adulto “envolvido na vida ativa, autônomo e responsável, que funda um lar, que se afirma em um *status* social, preocupado com o futuro, não é mais uma referência identificadora e dominante” e já não serve de exemplo de “adulthood” (GUILLOT, 2008, p.71). Alguns adultos se rendem aos desejos de rupturas com as dificuldades e limitações desse *mundo adulto*, e se prendem às “tentativas de rejuvenescimento e da esperança de ‘refazer a vida’” (GUILLOT, 2008, p. 72), fortalecendo um *culto à adolescência*, que acaba por confundir ainda mais a percepção do jovem sobre essa *idade da vida*.

Não se defende aqui a ausência da dimensão individual ou a minimização de sua importância nas relações sociais, posto que “abrir mão da individualidade é adaptar-se ao deserto da sociedade”, pelo contrário, enfatiza-se a necessidade de compreensão de que o ser humano necessita pensar sua condição social para além da “exaltação do indivíduo e de sua razão solitária orientada apenas em direção a si mesma” (ARENDDT, 2010, apud ALMEIDA, 2011, p. 67). Deste modo, entende-se que existe uma necessidade de clareza entre as dimensões sociais e individuais da percepção de si e do outro e, que esta clareza muito pode contribuir para uma atuação autônoma, ativa e consciente no *grupo* para, a partir de então, promover o exercício de outros valores tão desejados e igualmente reivindicados na relação professor/aluno, como será discutido na sequência.

3.3.2 Respeito, diálogo e amizade: elementos de desejo na relação professor/aluno

Assim como o desejo de ser percebido numa singularidade o desejo por uma relação pautada em respeito, diálogo e amizade também foram expressos nas falas de professores e alunos durante as rodas de conversa de uma forma bastante explícita. O diálogo e a amizade aparecem nas falas dos alunos como elementos necessários à aula. Os alunos entendem que a ausência desses elementos na aula compromete a compreensão daquilo que está sendo

ensinado e reclamam do *distanciamento* do professor que não consegue desenvolver uma relação de amizade com a turma:

(A3) - *Precisa ter mais diálogo e amizade. Tem professor que é só “oi, livro e tchau”.*

(A4) - *Tem professores que só explicam o conteúdo e não tem diálogo com o aluno.*

A conversa com os professores também deixa visível o desejo, de alguns, por uma relação de amizade com os alunos. Fica bastante explícita, em suas falas, a insatisfação com o *distanciamento* dos alunos que ignoram as tentativas de aproximação do professor ou que se recusam em estabelecer uma relação de amizade, como pode ser observado nas falas que seguem:

(P1) - *A amizade tem que fazer parte do relacionamento com os alunos. É triste quando a gente fala “bom dia” e ninguém responde. Tem aluno que “corta” quando a gente tenta fazer amizade.*

(P5) - *A gente também precisa de um retorno de amizade por parte dos alunos.*

(P6) - *A amizade com o aluno é estabelecida pela conversa, onde a gente vai entrando devagar na vida do aluno. Uns são mais abertos, com outros é praticamente impossível.*

Percebe-se que também na relação que se estabelece entre professor e aluno, assim como em qualquer outra relação humana, a ausência de sentimentos que embasam (ou deveriam embasar) essas interações, como a amizade, o respeito e o diálogo deixam grande lacuna e provocam desencontros. Levando-se em conta que a educação, por ser “aquela que estrutura as atitudes diante da vida e do outro, deve firmar **o respeito ao ser humano** pela palavra e pelos atos” (GUILLOT, 2008, p. 9 – grifo meu), fica mais fácil ainda entender a *sede* de respeito e amizade na relação escolar, pois não há como estabelecer uma boa relação sem esses princípios fundantes da relação humana.

Mas, de que tipo de respeito está sendo falado? Que sentimento é esse que deve nortear as atitudes de professores e alunos a fim de promover uma relação mais *positiva* e *produtiva* no ambiente escolar? Para Guillot (2008, p. 51)

A noção de pessoa se define pela plena e igual dignidade de todo ser humano enquanto tal, independentemente de suas características físicas, culturais, psicológicas e religiosas, entre outras. Respeitar a *condição humana*, a *priorie* de maneira *incondicional* no outro e em si mesmo. A universalidade da condição humana não significa uniformidade: os seres humanos são, infelizmente, diferentes uns dos outros, cada um com sua singularidade. Mas *pessoa* e *respeito* são valores

fundadores de uma relação pacificada com o outro e marcada por reconhecimento e confiança mútuos, sem hierarquia e exclusão. Esses valores também estão no centro dos laços privilegiados que unem as pessoas em sua vida privada, em suas relações de amizade e de amor (GUILLOT, 2008, p. 51).

Na conversa com os alunos fica patente a insatisfação com o relacionamento que (não) se estabelece com os professores. A maneira como muitos alunos tratam os professores, e são tratados por estes, é motivo de indignação para muitos dos participantes da roda de conversa:

(A4) – É difícil a sala respeitar o professor. É a maior falta de respeito, de limite e de educação com os professores.

(A2) - Alguns alunos cantam enquanto os professores estão explicando, outros querem falar mais alto. Tem professor que dá aula pra um aluno só... Só o que tá prestando atenção. Alguns querem “se mostrar” e vira uma bagunça.

(A5) - Alguns alunos dormem e isso acontece sempre. Outros usam o celular durante a aula, saem da sala “numa boa” e não “tão” nem aí pro professor.

Porém, na opinião dos próprios alunos, a maneira como os alunos reagem em sala de aula fica sempre articulada à maneira como o professor se posiciona nas aulas e na relação com os alunos, pois para estes, assim como o aluno desrespeita o professor com atitudes como as acima relatadas, também o professor desrespeita os alunos com as seguintes atitudes:

(A1) - [...] mas tem professor que não domina sua matéria e só consegue dar aula se “massacrar” o livro. Também alguns professores entram “na” dos alunos que “não tão nem aí” e fica tudo uma bagunça mesmo.

(A3) - Tem professor que enrola, enrola e não consegue ensinar.

(A4) - Os professores precisam ter mais conhecimento e ser mais competentes. Tem aqueles que só falam “vamos pro livro” e tem o professor que sabe mas não sabe “passar”, tudo tem que olhar na “apostilinha”.

O não comprometimento de alguns professores com o ensino, a falta de posicionamento, de preparo e de seriedade, bem como a dificuldade em se relacionar com os alunos são percebidas por estes e se convertem em descaso dos mesmos com a escola e com os estudos. Esta *atitude desrespeitosa* do professor é vista e comentada por Camacho (2004, p.337):

Ao mesmo tempo que nem conseguem expressar quem é esse sujeito denominado aluno, os profissionais da educação também não conseguem reconhecê-lo como sujeito que tem direitos a uma escola que realmente ensina, que seja democrática e respeitosa de sua identidade de aluno, de pessoa, de jovem.

Depreende-se daí, que esse contexto acaba por gerar uma situação de *descompasso*, como já dito anteriormente, e de justificativas superficiais segundo as quais a escola de ensino médio *não funciona* por conta do desinteresse dos alunos adolescentes e que, por sua vez, dá origem aquilo que será tratado na sequência como *demissão do ato educativo*.

3.3.3 A demissão do ato educativo

Segundo Lajonquière (2009) a renúncia à educação não é um ato voluntário. Ela acontece, principalmente, em decorrência de se pensar a “problemática educativa” a partir de um “discurso (psico) pedagógico hegemônico”, ou seja, para o autor as questões educacionais estão fortemente ligadas àquilo que ele denomina de “ilusões próprias dos saberes psicológicos modernos”, o que causa certo prejuízo a tudo que poderia ser “gestado e cumprido no interior do campo educativo”. Para o referido autor,

A pedagogia atual explica tudo aquilo que considera um *fracasso educativo* em termos de resultado de uma *falta de adequação*, ou relação natural, entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturation das crianças e dos jovens. Assim oscila-se entre afirmações do tipo “ainda não está maduro para tal atividade” e “o método utilizado revelou ser pouco eficaz”, bem como tenta encontrar a medida certa da coadjuvação de ambos os fatores. Sendo essa tese da *conaturalidade* a que funciona como algoritmo do raciocínio pedagógico, é possível escutar por aí afirmações singulares do tipo: “é por causa da falta de motivação”, “porque é filho de pais separados”, “porque é uma criança favelada”, “porque a lousa é preta e não é verde”. “porque, no lugar de dar o intervalo no meio, o professor deu no fim da aula”, “porque, no lugar de fazer uma aula de uma hora, fez uma aula de uma hora e meia e as pesquisas psicológicas alertaram para o fato de se produzir estafa psíquica depois de uma hora” (LAJONQUIÈRE, 2009, p.28).

Acrescente-se aos porquês do autor o “porque é adolescente” e teremos mais uma justificativa para o “gesto imperceptível de renúncia implicado em todo o ato educativo que se preze moderno, que deixa as crianças e não tão crianças à mercê de uma anomia espiritual” (LAJONQUIÈRE, 2009, p.29). Essas justificativas, pautadas nos saberes da psicologia se pautam nas teorias da *natureza adolescente* e acabam por originar a ideia da *impossibilidade* de se atingir os objetivos educacionais com esses sujeitos *adolescentes*.

Nessa perspectiva, a preocupação que se tem com os aspectos “psicológicos do aluno” passam a centralizar a prática educativa, no interior das escolas e das famílias, deixando falha (ou até mesmo nula) a ação educativa que deveria estar articulada aos valores existenciais e aos conhecimentos mínimos necessários à vida em sociedade. Também a preocupação do adulto em *agradar*, não *frustrar* ou *traumatizar* o “ser em formação” ou, ainda de ser *amigo*

(do filho ou aluno) e não assumir o papel que lhe compete nessa relação, se torna uma renúncia, tácita e até inconsciente, do *cargo* que a vida (no caso dos pais) e a profissão (no caso do professor) lhe outorga, na educação da nova geração. Para Lajonquière (2009, p. 37) quando se prioriza os aspectos psicológicos de forma inadequada na educação dos mais jovens pratica-se a *demissão do ato educativo*, pois como bem explicita o autor,

Essa atitude de esperar as chaves do acontecer, de ler o futuro em germe na interioridade psicobiológica infantil, condena o adulto a sempre responder a criança com um “sim”. Como antepor um “não” àquilo suposto ser uma manifestação do saber natural? Assim, o adulto sempre espera um pouco mais na ilusão de intervir em nome de uma certeza. Essa espera – que não deve ser confundida com a atitude de sábia cautela inerente a *douta ignorância* – implica na renúncia ao ato educativo.

No contexto desta pesquisa, a demissão ou renúncia do ato educativo pode ser ainda discutida de forma pragmática, quando se observa a inexistência, entre os alunos, de referências adultas, bem como, falta de autoridade por parte de pais e professores, que tracem padrões de limites. Somam-se a isso a sensação de falta de punições e, o que é pior, a sensação de impotência que atingiu grande parte dos professores. Para dar conta dessa discussão crê-se que seja necessário desvelar, uma por uma, essas causas que justificam, na visão dos participantes desta pesquisa, a demissão do ato educativo.

Ao contrário do que aconteceu com a *adolescência*, o *status* de adulto sofreu significativa desvalorização na sociedade pós-moderna e já não representa um *objeto de desejo*, como afirma Guillot (2008, p. 71):

Nas representações coletivas atuais, sem desconhecer todos os matizes necessários, o adulto se tornou, aos olhos das novas gerações, alguém “folgado”: folgado em uma identidade psicossocial e profissional, folgado em um modo de vida, em um universo familiar, enfim, em um padrão, com referências, no interior do qual as cartas de sua responsabilidade já foram distribuídas e definem a gama de seus jogos de projetos [...] um *habitus* dominante, reforçado pela mídia regula desde então a relação com a idade adulta. A referência não é mais sinônimo de reverência, e a deferência cede lugar à “diferença”.

Mesmo com a desvalorização e mudanças na concepção do *status* adultos, como visto acima, ainda assim o adolescente sente a necessidade de um adulto que lhe oriente e lhe sirva de referência. Ainda que pese as diferenças e divergências no *relacionamento* com o adulto, o desejo por uma presença que lhe indique as *regras do jogo* é objeto de desejo do adolescente, de acordo com as falas dos próprios alunos:

(A3) - Os pais que não colocam limites nos filhos em casa contribuem para que eles sejam irresponsáveis na escola.

(A5) - O problema é a falta de limite. Ninguém põe regras nem em casa nem na escola.

A necessidade da presença de adultos familiares que exerçam autoridade, imponham limites e sirvam de referência para os adolescentes, é sentida também pelos professores, conforme se vê nas falas que seguem:

(P2) - Existem adolescentes que gostariam que os pais dessem mais limites, mais regras.

(P4)- Os adolescentes querem desafiar. De imediato acham ruins as regras, mas sentem falta delas.

Nota-se, por essas falas, que professores e alunos concordam quanto à necessidade de regras e limites para uma convivência mais harmoniosa e tranquila. Os próprios alunos questionam a falta de um posicionamento mais firme por parte da escola e da família em relação ao que é certo e errado e ao que pode e o que não pode ser feito. Essas falas remetem as dificuldades relativas à ausência de modelos e valores da sociedade democrática (compreendida equivocadamente) defendida por Erikson (1959), no capítulo I desta pesquisa. Interessante notar que não é cobrado apenas o posicionamento dos adultos, como também uma consequência punitiva pelos atos *errados*, como foi argumentado pelos alunos nas rodas de conversa:

(A4) – No ensino médio o aluno perde o medo de ir pra “orientação” porque sabe que não vai dar nada mesmo. A falta de punição torna o aluno desacreditado em relação aos limites que a escola tenta colocar.

(A5) – Na escola não tem punição e o aluno sabe disso. Então vai do pai a punição né? Mas a família também não pune. O problema da falta de limite é a falta de punição mesmo.

(A3) – [...] O pai não vai bater e a escola não tem o que fazer...

Infere-se dessas falas que o aluno acredita que regras e limites bem definidos precisam estar atrelados às consequências que lhe possibilite vivenciar uma experiência de contrariedade, no sentido de ser colocado em contato direto com os resultados imediatos de uma atitude de não seguimento de regras. O que se vê comumente é que, mesmo burlando as regras e causando situações de embaraço, constrangimento e até mesmo pequenos danos e prejuízos, a maioria dos adolescentes não têm a oportunidade de refletir e/ou *sentir as*

consequências da situação e, em decorrência disso acabam por minimizar a situação e ainda se sentem isentos de qualquer responsabilidade em relação a ela. Para Guillot (2008, p. 9) isso acontece porque,

A crise da autoridade se manifesta no seio das famílias, nos estabelecimentos escolares, na desconfiança em relação aos poderes, particularmente o poder político. Ela se manifesta igualmente por meio do “declínio das instituições”, da proliferação das “incivilidades” (inclusive a dos “colarinhos brancos”), das intolerâncias culturais e dos retraimentos identitários, para citar apenas alguns exemplos significativos.

Sob essa perspectiva, os alunos não atribuem a devida importância e significado ao ato educativo, visto que este não lhes apresenta uma possibilidade de servir de padrão ou referência para lidar com as questões que a vida impõe e fica, portanto, subjugado às questões irrelevantes, como conteúdos escolares desprovidos de sentido e significado e/ou ainda, desarticulados de suas necessidades e interesses perante a *vida real*.

Para os professores a *demissão do ato educativo* se apresenta também ligada às questões relativas à ineficácia da educação perante os adolescentes, entretanto, sob outra perspectiva. Os professores compreendem a atuação escolar e, conseqüentemente, sua própria atuação pedagógica, como uma árdua tarefa, que está muito complexa diante dos desafios que se apresentam, como pode se observar nas falas dos professores sujeitos desta pesquisa:

(P1)– Acho que o sistema está um caos e o professor está muito desmotivado.

(P4) – São muitas dificuldades. A escola fica sozinha, muito limitada para resolver os problemas de indisciplina, a família não ajuda. Os pais precisam ser ameaçados para virem à escola.

(P6) – O professor está perdido diante de tudo isso. Nós temos que correr atrás de tudo! E a maior dificuldade hoje é o desinteresse do aluno pelos estudos.

As falas desses sujeitos permitem pensar que, para os professores, a indisciplina e o desinteresse dos alunos adolescentes, constituem atualmente os maiores problemas da educação escolar. Percebe-se que a forte ligação entre indisciplina e desinteresse, agregados ao fator adolescência, constituem-se em desafios insuperáveis, provocando nos professores uma sensação de impotência e desmotivação, levando-os a acreditarem que sua ação educativa é sempre ineficiente e até mesmo desnecessária, ocasionando, então, o que foi denominado, em consonância com Lajonquière (2009) e Aguiar (2007), de *demissão do ato educativo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aprender a conviver exige, em suma, cultivar as atitudes de abertura, um interesse positivo pelas diferenças e um respeito pela diversidade, ensinando a reconhecer a injustiça, adotando medidas para superá-la, resolvendo as diferenças de maneira construtiva e passando de situações de conflito à reconciliação e à reconstrução social”
(SERRANO, 2002, p. 9-10)

Adentrar os caminhos da pesquisa científica para *compreender* aquilo que incomoda é uma forma de “encarar a realidade sem preconceitos” e a ela resistir, como bem lembrou a frase de Arendt (1989), no início desta caminhada. Nessa perspectiva, o estranhamento de uma situação tida como natural é o início de um processo de compreensão que somente se finalizará após a descoberta das possibilidades de transformação da situação que lhe deu origem.

Sob essa perspectiva desenvolveu-se esta dissertação que teve como objetivo identificar a forma como professores e alunos do ensino médio percebem a adolescência e analisar a influência dessas percepções nas relações que se estabelecem entre esses sujeitos e suas implicações no contexto escolar. Buscou-se, a partir da identificação dessas percepções, apontar a presença de um estigma que leva à compreensão estereotipada e generalizada do comportamento adolescente no cotidiano escolar.

A partir das discussões entabuladas nas rodas de conversa, e da posterior análise das principais ideias defendidas nessas discussões, obteve-se as seguintes conclusões: A adolescência é percebida a partir de uma concepção universalizada e naturalizada, por parte de professores e alunos. Para os alunos é o tempo de curtição, diversão e liberdade. Para os professores é uma fase divertida, fácil de ser vivida e representa a ausência das responsabilidades do *mundo adulto*.

Nota-se que não há, nessas percepções, uma relação imediata da adolescência ao momento de crise, conflito e turbulência postulado pelas teorias iniciais da Psicologia do Desenvolvimento, mas é possível identificar a influência dos discursos dessa ciência nos conceitos manifestos. Essa influência pode ser percebida através da permissão (ainda que velada), que se atribui à psicologia, para o *comportamento adolescente*. Essa permissão se manifesta por meio da exacerbada preocupação dada aos aspectos psicológicos do aluno - em detrimentos de tantos outros aspectos de igual importância, tais como: legais, de convivência, sociais e de valores. Entende-se que ao adolescente é permitido *experimentar a vida sem com ela comprometer-se*.

No entanto, considerar a adolescência uma *fase da vida* que está mais para um momento privilegiado do ser humano do que para um momento de crise e dificuldade não impede que os professores atestem a dificuldade em lidar com considerável parte de alunos adolescentes, ressaltando as dificuldades decorrentes especialmente de características de irresponsabilidade do comportamento adolescente. Essa condição de *não comprometimento com as coisas do mundo adulto* é identificada no cotidiano escolar como desinteresse, contestação de regras e negação da autoridade do adulto, e nesse formato perde o encanto inicialmente defendido.

Há que se considerar que a percepção de comportamentos diferentes entre os adolescentes da escola também foi identificada nesta pesquisa, pois, ainda que a ideia de uma adolescência naturalizada seja predominante no universo pesquisado, algumas falas revelam o sentimento de adolescentes que não se encaixam nesse *padrão* e, portanto, sentem-se diferentes e entendem que a adolescência não precisa ser sinônimo de irresponsabilidade e/ou curtição. Esse comportamento adolescente diferente é, na opinião dos participantes da pesquisa, resultado de uma influência positiva da família que se faz presente na vida do adolescente e que tem claramente explicitados seus valores.

Os alunos revelam que optam por serem diferentes do *padrão esperado* pela estereotipia da sociedade em relação à adolescência, até mesmo para não decepcionarem os pais, pois se importam com o que os pais vão pensar ou sentir, caso sejam contrariados em suas orientações. Dessa forma, é possível compreender porque a presença e a participação efetiva dos pais na vida de filhos adolescentes podem contribuir para a forma como esses concebem e vivenciam sua adolescência.

Em relação à escola, identifica-se uma divergência na visão de professores e alunos. Os alunos concebem a escola, em primeiro lugar, como um espaço de encontro com os amigos, um lugar para interagir com seus pares e deixam em segundo plano a ideia da escola enquanto espaço para estudos. Para os professores, a escola tem a função específica de *preparar para o vestibular e formar para a vida*. Nota-se que o preparo para o vestibular é a grande preocupação dos professores participantes da pesquisa, e que não há clareza dos mesmos em relação ao que seja *formar para a vida*.

Faz-se necessário atentar para o descompasso entre essas percepções, pois a importância dada pelos alunos à dimensão social do espaço escolar compete com a negação dessa dimensão por parte de professores. Estes não consideram a importância de se estar em relação com seus pares na formação do sujeito, especialmente para a criança e o adolescente que estão se formando não só sob os aspectos biológicos e psicológicos, e sim se formando

também para serem indivíduos e cidadãos. Nesse sentido, vale lembrar a importância do espaço escolar, enquanto instância pública, que permite (ou deveria permitir) a convivência com o outro, a fim de promover o reconhecimento das potencialidades singulares de cada indivíduo, e ampliar o entrelaçamento dessas potencialidades para o reconhecimento e vivência em coletividade.

Chama a atenção que essa falta de clareza em relação à função da escola, presente nas falas dos participantes desta pesquisa, pode ser compreendida como elemento de origem de certos conflitos, já que o professor atribui grande parte das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar ao aluno adolescente, mais precisamente à incompreensão dos alunos acerca da importância da escola, e também ao fato destes não se adequarem à dinâmica proposta pela prática pedagógica no interior da escola. Para os professores, essas dificuldades se apresentam na forma de desinteresse e desconsideração com os estudos. Também a exigência dos pais em relação à escola, no sentido de deixar para a mesma, além da educação acadêmica, a formação de valores, concorre para dificultar o bom desempenho dessa instituição.

Para os alunos, a escola deveria ser mais adequada ao *jeito adolescente*, no sentido de assumir uma característica mais dinâmica, que dê conta de satisfazer as curiosidades provenientes do desejo de *descobrir a vida*. Os alunos entendem que a escola precisa *enxergar* também o adolescente que se interessa pelos estudos, que vai às festas, que trabalha e se *conecta com o mundo*, interage na sociedade e que se vê como protagonista na vida. Infere-se daí que os professores deveriam acompanhar as transformações e superar as visões padronizadas do *comportamento adolescente*, que muito se distancia da imagem de aluno ideal, para qual a escola se prepara.

A pesquisa mostrou também que, do ponto de vista dos alunos, em geral as aulas são desinteressantes e a escola é *chata*. Esses mesmos alunos reclamam da falta de diálogo com professores, da passividade dos mesmos em relação à transmissão dos conteúdos escolares e do distanciamento e falta de entendimento entre professores e alunos.

Entretanto, se grande parte dos professores é vista dessa forma pelos alunos, é importante ressaltar que existem professores que são admirados e queridos, por conseguirem superar as dificuldades e estabelecer bom relacionamento com os alunos, bem como trabalhar os conteúdos escolares com entusiasmo, sendo capazes de contagiar toda a turma.

Ao discutir as percepções de professores e alunos sobre a escola foi possível inferir que esses sujeitos estão *enxergando* a escola muito mais a partir de uma ótica pessoal do que institucional. Para os participantes desta pesquisa, a escola reflete aqueles que a constituem no dia a dia. Assim sendo, no que tange ao descrédito em relação à escola, tanto o aluno

adolescente, quanto o professor se percebem de maneira generalizada e distorcida, vítimas de um *estigma*, que os tornam *desacreditados* e *desacreditáveis* perante o outro.

Nessa ótica, é que se estabelece a relação professor/aluno no âmbito escolar. Uma relação que apresenta, a partir do entendimento dos sujeitos pesquisados, a busca pelo reconhecimento da individualidade e o desejo por respeito, diálogo e amizade como elementos de sustentação dessa relação.

A busca pela individualidade e a necessidade de ser reconhecido em sua singularidade, está presente nas falas de professores e dos alunos. Assim como o aluno reivindica seu reconhecimento para além do estigma da adolescência, também o professor manifesta o desejo de ser reconhecido pelo aluno, para além da condição de professor de determinada disciplina. Para os alunos o não pelo reconhecimento da individualidade se expressa, principalmente, quando os professores generalizam as condutas inadequadas e o desinteresse pelas aulas, atribuindo a todos os alunos esse tipo de comportamento. Para os professores, as reivindicações dizem respeito à ausência de uma personalidade própria, já que são vistos como extensão das disciplinas que lecionam e até mesmo, como extensão da própria escola.

O desejo pelo reconhecimento da individualidade na relação professor aluno é entendido, no contexto desta pesquisa, como elemento positivo e salutar. Por ser a escola um espaço de interação social e de grande importância na construção da identidade própria e do reconhecimento do outro, as reivindicações por esse elemento nas relações que nela se estabelecem demonstram, ainda que de maneira inconsciente, o desejo pela imputação da função socializadora da escola que há muito foi relegada. Da mesma forma que o desejo pelo reconhecimento da individualidade, o desejo por respeito, diálogo e amizade se fez presente nas falas de professores e alunos indicando que a ausência desses elementos compromete a relação desses sujeitos, causando perceptíveis efeitos no dia a dia da sala de aula.

Os alunos entendem que não é possível haver uma boa relação no ambiente escolar quando as relações pessoais estão pautadas em distanciamento e indiferença. Os professores corroboram com essa percepção ao explicitarem a insatisfação com o distanciamento de alunos que ignoram as tentativas de aproximação e que se recusam a estabelecer uma amizade com os professores. A insatisfação com a forma de tratar e ser tratado pelo outro, é motivo de insatisfação e de indignação por parte dos alunos e professores participantes das rodas de conversa.

Na opinião dos alunos, a maneira como os alunos reagem ao professor está intimamente articulada à forma como o professor se posiciona em suas aulas e na relação que estabelece com a turma. Os alunos entendem que, assim como um aluno desrespeita o

professor com atitudes *bagunceiras*, o professor também desrespeita o aluno por meio da falta de preparo e seriedade, do descaso com o aluno e com sua aprendizagem. Esse contexto, desvelado no decorrer desta pesquisa, somado à estigmatização dos sujeitos escolares, e principalmente, do aluno adolescente, dá origem à demissão do ato educativo, uma renúncia involuntária à educação escolarizada (mas que não acontece apenas no âmbito escolar, como também nos âmbitos familiar e social) que causa enorme prejuízo a tudo que poderia ser alcançado no campo educativo. A demissão do ato educativo pode ser identificada na falta de autoridade dos adultos educadores, na falta de um referencial de limites, na ausência de instrumentos de punição e/ou critérios de orientação diante de condutas negativas e na sensação de impotência que atinge grande parte dos professores. Tudo isso é percebido pelo aluno que, por sua vez, desacredita da educação e do importante papel do adulto em sua vida.

A preocupação e o cuidado com a adolescência, enquanto *fase de desenvolvimento* do ser humano, deveriam superar as barreiras impostas pelos discursos científicos unilaterais e se voltar para a formação do indivíduo/cidadão, ou seja, para a formação do sujeito que, tendo consciência de sua singularidade e de suas capacidades, possa se inserir na vida social tendo plena consciência de sua importante participação no mundo. Estranhar, questionar e compreender a condição adolescente, ou a forma como essa condição é percebida e vivenciada no interior da sociedade e, especialmente no interior da escola, envolve um constante questionamento das relações humanas e das formas como essas relações estão engendradas nos diversos espaços de convivência, principalmente no espaço da família e da escola.

Somando-se às conclusões alcançadas, esta pesquisa possibilitou identificar a relevância da metodologia utilizada para a coleta/construção dos dados, denominada de roda de conversa, à medida que oportunizou aos professores e alunos um momento de discussão, interação e reflexão, itens desejados na relação professor/aluno e tidos como distantes no cotidiano escolar, segundo os participantes da pesquisa.

Através das provocações erigidas nas rodas de conversa a fim de desvelar as percepções sobre os conceitos de adolescência, foi possível promover diversas reflexões sobre a relação professor/aluno no contexto escolar. Todos puderam expressar livremente suas inquietações e expectativas num clima de informalidade e, ao mesmo tempo, de seriedade. A experiência de sentir-se protagonista do cotidiano escolar foi vivenciada pelos participantes à medida que suas falas expressavam verdades pertencentes não apenas a si mesmos, mas também a seus pares, conforme descobriam no decorrer das discussões. O contentamento e a satisfação em relação a essas descobertas puderam ser percebidos ao final de cada encontro,

quando professores e alunos expressavam o desejo de que “isso” (a roda de conversa) acontecesse com mais frequência na escola.

Foi possível, ainda, vislumbrar tal metodologia sendo utilizada como proposta de ferramenta pedagógica, bem como proposta de formação continuada de professores, reuniões pedagógicas e conselhos de classe, uma vez que, o diálogo se estabelece e possibilita compreender que a reflexão individual não se desenvolve sem o crescimento de comunidades críticas. Assim, a reflexão capaz de levar a compreensão e reelaboração de conceitos e conhecimentos encontra na roda de conversa um espaço privilegiado para seu desenvolvimento. Espaço esse que pode contribuir na articulação entre experiências pessoais e profissionais partilhadas, gerando em seus participantes uma postura de maior disponibilidade ao enfrentamento das questões presentes no cotidiano escolar.

A roda de conversa, mais que um instrumento de coleta de dados, se mostrou um eficiente espaço de reflexão capaz de promover significativos e valiosos avanços nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, e, portanto, passará a fazer parte de minha prática da pesquisadora como pedagoga escolar.

Vale ressaltar que a utilização da roda de conversa com alunos já havia sido realizada na prática pedagógica da pesquisadora no âmbito da educação infantil, como momento de contar histórias, tomar decisões em conjunto, ouvir os alunos e promover reflexões sobre as relações que se estabeleciam entre os pequeninos. Diante disso entende-se que, se é possível estabelecer esse espaço na educação infantil, certamente é possível consolidá-lo nas demais etapas escolares. Para tanto, há que se refletir sobre a disponibilidade de ouvir o outro, o que não é muito comum no cotidiano da escola; e também sobre o distanciamento que se impõem aos espaços de diálogo na escola à medida que ao grau de escolaridade avança, quando deveria ser exatamente o contrário. Não deveria ser motivo de estranhamento uma roda de conversa, um espaço de diálogo e reflexão no interior da escola como, aconteceu inicialmente com esta pesquisa, pois, a escola deveria ser, por excelência, o privilegiado espaço de diálogo, o verdadeiro diálogo onde todos podem falar e serem ouvidos, a fim de assumir uma participação ativa no cotidiano escolar.

Para finalizar, importa ainda considerar os caminhos (e até descaminhos) tomados por esta pesquisa ao longo de seu desenvolvimento. Caminhos estes que, por se alternarem entre idas e vindas perante os objetivos iniciais da pesquisa empreendida (que acabaram por se adequar à medida que a condição dinâmica e viva da realidade investigada exercia sua força e mostrava aspectos até então desconsiderados sobre o tema investigado), permitiram compreender a essência do pensamento de González Rey (2010). Ele defende a superação dos

limites rígidos impostos pelas relações hierarquizadas comumente assumidas nas pesquisas, promovendo um engessamento da ação do pesquisador e inibindo a própria compreensão da realidade investigada.

Esses direcionamentos e redirecionamentos, assumidos nesta pesquisa, permitiram manter a prevalência da interação com a realidade investigada e compreendê-la como algo vivo e dinâmico que se move e modifica constantemente, inviabilizando uma constatação de dados estáticos e definitivos (nesse sentido a utilização do termo coleta/construção de dados). À medida que os dados iam sendo construídos nas rodas de conversas, novos aspectos do tema investigado iam se desvelando aos participantes da pesquisa e apontando os vieses possíveis para a compreensão da realidade e para necessárias superações. Assumir a importância da subjetividade nas pesquisas educacionais e adotar uma postura de pesquisadora que pertence ao universo investigado, que se junta a seus pares para compreender a realidade à qual pertencem, é condição *sine qua non* para o avanço nas pesquisas em educação. Nessa ótica apoio, a afirmativa de Cruz (2012) de que “[...] ou nos recolhemos às explicações pré-existentes ou assumimos, principalmente no âmbito das ciências humanas e sociais, o risco de lidar de modo franco com aquilo que ainda não foi vivenciado por qualquer outra pessoa do planeta”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, T. M. B. **O discurso pedagógico sobre a adolescência**: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência. Dissertação de Mestrado. USP, 2007.
- ABERASTRY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, U. F. (Org.); **Educação e Valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1977.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: CBIA, 1990.
- _____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS 196 de 1996**. Brasília, 1996.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. Reprodução Cultural e Reprodução Social. Tradução Sergio Miceli. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2001. p. 295-336.
- _____. **O Senso Prático**. Petrópolis, São Paulo: Vozes, 2009
- CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, v.22, n.02, p. 325-343, jul/dez. Florianópolis, 2004.
- CAMPOLINA, L. O. **Tornar-se Adolescente**: a participação da escola da construção da transição da infância para a adolescência. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2007.
- CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia**. 11ª ed. Petrópolis. Vozes, 1987.
- CARLES, P. **La sociologie est un sport de combat**. Paris: 2001. (Filme)

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CÉSAR, M. R. A. de. **A invenção da “adolescência” no discurso Psicopedagógico**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1998.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física. UNICAMP. Campinas, 2005.

_____. **Sobre a pesquisa no campo das ciências humanas/sociais**. Comunicação pessoal. Irati, dezembro de 2012.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERIKSON, E. H., **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FEBVRE, L. **Combates pela História**. 2a.ed. Tradução de Leonardo Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1985.

FREHSE, F. Erving Goffman, sociólogo do espaço. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 23, nº 68, outubro/2008.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes Concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v.7, n.1, p.147-160, abr. 2007.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKEL, G. e BAUER, M. W. (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. – Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo Focal napesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

_____. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livros, 2007.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Publicação original: 1988. Digitalização: 2004.

_____. **A representação social do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GONZALEZ REY, F. L. **Epistemologia cualitativa y subjetividade**. São Paulo: EDU, 1997.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. Autilização do Grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem**. USP, v.35, n.2, p.115-21, jun. 2001.

KLOSINSKI, G. **A adolescência hoje: situações, conflitos e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LADRIÈRE, J. “Prefácio”. In: BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991. p. 9-22.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEMPP, R. Prefácio. In: KLOSINSKI, G. **A Adolescência hoje: situações, conflitos e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARGULIS, M; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, C. B. A contemporaneidade de Erving Goffman no contexto das ciências sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 26. nº 77. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-690920110003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 15/08/2012

MATHEUS, T. C. **Adolescência: história e política do conceito na psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Quando a adolescência não depende da puberdade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. Fund., São Paulo, v.11, n.4, p. 616-625, dezembro 2008.

MEDEIROS, C. C. C. de. **A Teoria sociológica de Pierre Bourdieu na Produção discente dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2000.

MUUSS, R. E. **Teorias da Adolescência.** 4ª ed. Belo Horizonte - MG: Interlivros, 1974.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Carta da Organização Mundial de Saúde, 1946.** Disponível em: <http://www.onuportugal.pt/oms.doc>. Acesso em: 14/12/2011.

OUTEIRAL, J. **Adolescer, estudos revisados sobre a adolescência.** Revinter: Rio de Janeiro, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PFROMM NETO, S. **Psicologia da adolescência.** 5ª ed. São Paulo. Instituto Nacional do Livro, 1976.

PINHEIRO, V. P. G. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.46, jan/abril. p.215-233. USP, 2010.

PINTO, L. C. A Teoria de Classes de Pierre Bourdieu e a Educação Não-Formal. **Cadernos d'in ducar.** 2005. (online). Disponível em: <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/teoriaClassesPierreBourdieuEducacaoNF.pdf>. Acesso em: 12/07/2012.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: um campo de estúdio; breve agenda para La discusión. **Coleção Educação para todos.** n. 16. Mec/Unesco, Brasília, 2007.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação.** USP, nº 20 mai.-jun.-jul.-ago. 2002, p. 60-70

SILVA, A. T. **Rousseau e a educação do adolescente para a cidadania** – contrapontos com a atualidade. Dissertação de Mestrado. USP, 2008.

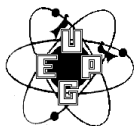
SPOSITO, M. P. (Coord); **Estado do Conhecimento – Juventude e Escolarização.** GT14; ANPED. Disponível em: http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/juventude_escolarizacao.pdf. Acesso em: 04/07/2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Revista Educação e Pesquisa**, v.33, nº 1, p.117-134, jan./abr. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a08v33n1.pdf>. Acesso em 21/01/2012.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: A Herança Sociológica. **Revista Educação & Sociedade**, nº 78, p. 77, ano XXIII, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>. Acesso em: 15/01/2012

ANEXO A – Carta de apresentação para a realização da pesquisa nas escolas



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
“*STRICTU SENSU*”

A professora **Marcia Cristina Henares de Melo** encontra-se realizando estudo em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino-aprendizagem, sobre a temática “Construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar”.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores, da equipe pedagógica e gestora desta importante Instituição de Ensino de Educação Básica, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Certo de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Atenciosamente

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

Orientador

Marcia Cristina Henares de Melo

Mestranda

ANEXO B – Temo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Em acordo com a Resolução 196 de 1996, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____,
estudante do _____ ano do ensino médio do Colégio Estadual Aldo Dallago, aceito participar voluntariamente da pesquisa denominada “**Construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar**”

Fui informada(o) dos seguintes aspectos da pesquisa:

a) Objetivos e Procedimentos

Identificar a forma como professores e alunos do ensino médio concebem a adolescência e analisar as influências dessas percepções nas relações entre professor e aluno, e no processo de ensino aprendizagem.

Para tanto será utilizado como procedimento de investigação a Roda de conversa, onde os participantes poderão discutir sobre os temas de interesse dessa pesquisa.

b) Benefícios esperados com a pesquisa

Espera-se com a presente pesquisa levantar reflexões que possibilitem explicitar as relações de professores e alunos do ensino médio a fim de contribuir com a qualidade dessas relações, bem como do processo de ensino aprendizagem.

c) Desconfortos/riscos possíveis devido à participação na pesquisa

Situações de desconforto podem acontecer no desenvolvimento da pesquisa, assim como há o risco de não se alcançar os resultados esperados.

d) Liberdade para recusar, a qualquer momento, a participação na pesquisa

A qualquer momento é possível deixar de participar da pesquisa sem a necessidade de apresentar justificativa e sem qualquer tipo de penalização e/ou prejuízo.

e) Confidencialidade no que se refere à identidade dos participantes

Os participantes não terão, sob hipótese alguma, seus nomes revelados em qualquer momento da pesquisa.

f) Publicação das informações obtidas na pesquisa

As informações reunidas ao longo da pesquisa podem vir a ser publicadas em veículos de caráter acadêmico-científico.

g) Ressarcimento de despesas

Despesas decorrentes da participação na pesquisa, devidamente comprovadas por intermédio de nota fiscal, serão alvo de ressarcimento com pagamento em espécie.

h) Formas de indenização

Em caso de algum dano oriundo da participação na pesquisa haverá indenização, em conformidade com determinação legal.

A pesquisa¹⁰ será realizada pela docente Marcia Cristina Henares de Melo¹¹, mestranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, e com ela será possível manter contato pelo telefone (43) 3546 1789. Assegura-se durante a realização da pesquisa acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre a mesma antes, durante e depois de sua realização.

Após informações e esclarecimentos apresentados e tendo compreendido seus objetivos, riscos e benefícios, manifesto o livre consentimento quanto à participação na pesquisa **“Construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar”**, ciente de que não há qualquer remuneração a ela relacionada.

Ibaiti, 16 de agosto de 2012.

Nome e assinatura da(o) participante na pesquisa

Nome e assinatura da(o) responsável pela(o) participante na pesquisa

¹⁰Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz. *E-mail:* gilmar@irati.unicentro.br.
Endereço: Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/ *Campus* de Irati. PR 153, Km 7. Riozinho – CEP 84500-000. Irati-PR. Tel: (42) 3421-3030

¹¹Orientanda: Marcia Cristina Henares de Melo. *E-mail:* marciachmelo@hotmail.com Endereço: Rua Francisco Zaninetti, nº 119. Bairro Gralha Azul – Ibaiti – Pr.