

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SEU PAPEL DE  
EDUCADOR NA ADOLESCÊNCIA**

**DIONE SENNA GUIMARÃES FERNANDES**

PIRACICABA, SP  
2006

# **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SEU PAPEL DE EDUCADOR NA ADOLESCÊNCIA**

**DIONE SENNA GUIMARÃES FERNANDES**

**ORIENTADOR: PROF. DR. FRANCISCO COCK FONTANELLA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da UNIMEP como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em Educação

PIRACICABA, SP  
2006

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Francisco Cock Fontanela (Orientador)**

**Prof. Dr. Bruno Pucci**

**Prof. Dr. Francisco Cock Fontanela (Presidente e Orientador)**

**Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória**

## **AGRADECIMENTOS**

### **Agradeço a Deus**

**por ter iluminado as minhas idéias com o Divino Espírito Santo;**

**por ter, o tempo inteiro, conduzido minhas filhas por caminhos retos,  
enquanto eu me dedicava ao trabalho;**

**por ter escolhido para mim pais e irmãos dos quais só posso me orgulhar;**

**por ter dotado meu marido, companheiro e amigo, Elvécio, de paciência e  
tolerância ao longo dessa etapa de minha vida;**

**por abençoar cada minuto da minha existência, para que eu possa pensar  
no outro, além de mim mesma;**

**por confiar em mim e nos meus passos;**

**por aumentar a minha fé.**

*“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”*

*Rubem Alves*

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo mostrar que há a necessidade de se ministrarem cursos de capacitação, orientação, e reciclagem para docentes que trabalham com o público adolescente. Para compreendermos a prática pedagógica do professor, sua formação, cognitiva e afetiva, e sua interação com os alunos em sala de aula, procedi à análise de questionários dirigidos a diretores, professores e alunos, levantando os principais problemas enfrentados pelos professores, os interesses e dificuldades dos alunos adolescentes, bem como a posição da administração escolar (na figura de seus diretores), no que diz respeito à atuação do corpo docente, na relação com seus alunos. Observa-se que a formação específica do professor na área de Psicologia da Adolescência influencia de maneira direta e contribui fortemente para a qualidade de sua interação com o aluno e, por consequência, para um melhor resultado do processo ensino-aprendizagem e para a formação responsável de cidadãos.

## **RESÚMEN**

Este estudio objetiva exponer la necesidad de aplicar cursos de capacitación, orientación, y reciclaje para docentes que trabajan con el público adolescente. Para comprender la práctica pedagógica del profesor, su formación, cognoscitiva y afectiva, y su interacción con los estudiantes en aula, seguí al análisis de los cuestionarios direccionados a directores, profesores y alumnos, buscando los principales problemas vivenciados por los profesores; los intereses y dificultades de los alumnos adolescentes, así como la posición de la administración escolar, relacionada a la actuación del cuerpo docente en relación con sus alumnos. Observase que la formación específica del profesor en la zona de Psicología de la Adolescencia ejerce influencia directa y contribuye grandemente para la calidad de su interacción con el alumno y, en consecuencia, para un mejor resultado del proceso de enseñanza y para la formación responsable de ciudadanos.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	14
1.1. A educação hoje.....	14
1.1.1. A formação do professor.....	15
1.2. A prática pedagógica.....	18
1.2.1. A dimensão humana.....	20
1.2.2. A dimensão técnica.....	20
1.2.3. A dimensão política.....	21
1.3. A relação professor-aluno: perspectivas teóricas.....	24
1.3.1. O enfoque político-filosófico.....	24
1.3.2. O enfoque pedagógico-interacionista.....	27
1.3.3. O enfoque psicanalítico.....	28
1.4. O papel do professor.....	29
1.5. O adolescente.....	32
1.5.1. Desenvolvimento biológico.....	33
1.5.2. Desenvolvimento cognitivo.....	36
1.5.3. Desenvolvimento afetivo-emocional.....	38
1.5.4. Desenvolvimento social.....	45
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	48
2.1. Tipo de pesquisa.....	48
2.2. Amostra.....	48
2.3. Procedimentos.....	51
<b>3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	53
3.1 Análise das entrevistas dos diretores.....	53
3.1.1. Dos critérios de contratação.....	53
3.1.2. Dos problemas enfrentados na rotina de sala de aula.....	54
3.1.3. Dos recursos utilizados para a solução de problemas.....	55



3.1.4. Da necessidade do conhecimento das características da adolescência.....	56
3.1.5. Da necessidade de um curso de capacitação.....	57
3.1.6. Do curso de capacitação como influência na formação do educador.....	58
3.2. Análise dos questionários dos professores.....	60
3.2.1. Do conhecimento dos aspectos característicos da adolescência..	60
3.2.2. Dos problemas na rotina em sala de aula.....	62
3.2.3. Das soluções.....	63
3.2.4. Da necessidade do conhecimento específico da adolescência.....	64
3.2.5. Da necessidade de um curso de capacitação.....	64
3.2.6. Da contribuição do curso de capacitação para a formação do verdadeiro educador.....	64
3.3. Análise dos questionários dos alunos.....	65
3.3.1. Da importância do estudo.....	65
3.3.2. Do que se ensina na escola.....	66
3.3.3. Dos professores.....	67
3.3.4. Dos modelos.....	68
3.3.5. Das tarefas.....	68
3.3.6. Das características do professor ideal.....	70
3.4. Integração dos resultados mais relevantes.....	71
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>78</b>

## **INTRODUÇÃO**

O cotidiano da sala de aula tem sido a minha referência. Aí estão inseridos o meu compromisso e a minha vivência como professora e psicóloga. Aí tenho elaborado, questionado e redimensionado meu trabalho psicopedagógico – na convivência e nos desencontros com meus alunos, na identificação e no confronto entre nossos modos de perceber, organizar e objetivar o mundo. Dessas relações complexas e conflitantes e, por isso mesmo, altamente produtivas e gratificantes, surgiram/emergiram indagações que me levaram ao estudo das relações entre professores e alunos e à preocupação central com a formação de professores de adolescentes.

Interessava-me apreender como a formação específica e apropriada do professor em Psicologia da Adolescência pode contribuir de maneira eficaz para a sua atuação em sala de aula e, conseqüentemente, para o bom êxito do processo ensino-aprendizagem.

A análise do perfil do professor de adolescente é de vital importância, uma vez que a realização da aprendizagem depende, e muito, do tipo de preparação que o professor recebeu para trabalhar com esta faixa etária, bem como a relação harmoniosa que se estabelece entre ele e seus alunos.

Minha experiência profissional ao longo dos anos indica que a falta de preparação do professor para lidar com adolescentes gera, muitas vezes, atitudes de indisciplina, que interferem no processo ensino-aprendizagem.

A psicologia tem visto a adolescência como período de transição, com características específicas como rebeldia, crise de identidade, conflito de gerações, necessidade de fantasiar, tendência a se agrupar, evolução sexual manifesta. Além dessas características, à medida que se desenvolve, o adolescente tem seu pensamento abstrato enriquecido, apresentando seu novo referencial, mais rico do que aquele que ora funcionava. Ele passa a avaliar com muito mais recursos e argumentos uma situação. Isto não significa que tenha maior facilidade em resolver problemas, pois, como lhe falta a prática, maior número de dados e elementos pode ser fator de complicação.

O adolescente está sempre se desequilibrando internamente, para depois se equilibrar e novamente se desequilibrar a cada nova modificação. São ciclos que caracterizam o crescimento, o amadurecimento, a vida.

O aluno adolescente é especial e, como tal, necessita de orientação especializada, segurança em seu processo de aprendizagem, que, certamente, envolve afetividade, emoção, competência e preparo pedagógico.

Assim, percebi que a interação professor-aluno é aspecto fundamental na cena comunicativa didática, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino, a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Além disso, é igualmente relevante a forma de aula (escolha do tipo de atividades a serem desenvolvidas). Dois aspectos da interação professor-aluno devem ser destacados: o **cognitivo**, relacionado às formas de comunicação dos conteúdos programáticos e às tarefas escolares programadas para os alunos e o **sócio-emocional**, que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao bom rendimento do trabalho.

O trabalho docente deve caracterizar-se por um vaivém constante entre as tarefas cognitivas colocadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolverem essa

tarefa. Deve-se observar que os alunos não chegam à escola como "tábula rasa": trazem consigo conhecimento de mundo e informações adquiridas com sua experiência.

O professor deve esforçar-se para ser claro, a fim de que atinja a compreensão efetiva dos conteúdos e das tarefas propostas e, ainda, ter o cuidado de dar atenção à dificuldade dos alunos e estimulá-los a se expressarem e exporem as suas idéias.

No que concerne ao aspecto sócio-emocional, é bom destacar que não se trata de relação paternal ou maternal entre professor e aluno; a escola não é o lar. Isso não significa que o professor não vá atender e ouvir as necessidades de um aluno em particular. Neste sentido, o docente precisa saber combinar severidade e respeito. O processo de ensino consiste, ao mesmo tempo, na direção da aprendizagem e na orientação da atividade autônoma e independente dos alunos.

Diante desse quadro, questiono, portanto: estariam os professores de adolescentes suficientemente preparados e capacitados para administrar as questões próprias dessa fase do desenvolvimento?

Observamos a necessidade de o professor de adolescente ser pessoa bem resolvida, equilibrada e preocupada em buscar sempre o aprimoramento de seu lado emocional e afetivo, tanto quanto seus conhecimentos intelectuais e habilidades pedagógicas. É importante que o professor compreenda detalhes do desenvolvimento psicológico, cognitivo e biológico de seus alunos, uma vez que está em evidência como autoridade em sala de aula e é orientador do processo ensino-aprendizagem, funcionando como forte modelo: ora como ídolo, ora como objeto de repulsa.

Dessa forma, acredito que a habilidade em lidar com as peculiaridades dos adolescentes é fundamental para o bom êxito do processo de ensino-aprendizagem e para o compromisso em educar, isto é, transformar e formar cidadãos ativos e participantes.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, são apresentados os pressupostos teóricos referentes à atual situação da educação brasileira e à prática pedagógica, bem como as principais contribuições referentes à relação professor-aluno e ao desenvolvimento biopsicossocial do adolescente; no capítulo 2, apresenta-se a metodologia, enfocando-se o tipo de pesquisa e os procedimentos de organização de nosso *corpus*; no capítulo 3, estabelece-se a análise propriamente dita, em que são estudadas, em termos gerais e comparativos, as entrevistas de diretores, docentes e discentes.

Verificou-se, de um modo geral, que o professor-educador-formador deve estar preparado para lidar com seus alunos adolescentes, compreender as suas questões e dificuldades. Uma formação específica do professor na área de Psicologia da Adolescência mostrou-se imprescindível (e desejável), para que a aprendizagem seja mais eficiente e satisfatória.

Não basta

que o professor seja *expert* em sua disciplina e domine o conteúdo programático, mas também que tenha habilidade para sustentar a qualidade de sua interação com os seus alunos.

Dessa forma, postularam-se objetivos, que podem ser assim descritos:

**Geral:** Mostrar que há necessidade de se ministrarem cursos de capacitação, orientação e informação para professores de alunos adolescentes.

**Específicos:** (a) investigar a prática pedagógica do professor, sua formação cognitiva e afetiva e sua interação com os alunos adolescentes em sala de aula; (b) levantar os principais interesses e dificuldades de alunos adolescentes, como uma espécie de "radiografia" da adolescência; (c) verificar os procedimentos da administração escolar, no que concerne à interação professor-aluno.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem por objetivo traçar um panorama geral da educação brasileira atualmente, focalizar os papéis do docente como professor e educador, enfocar a relação professor-aluno e, ainda, definir algumas características e comportamentos próprios da adolescência.

### 1.1. A educação hoje

Concorda-se que houve, comparando-se as épocas, evidente queda da qualidade do ensino. Trata-se, porém, não de recuperar o modelo antigo, fundado nos interesses das classes dominantes, mas de criar um modelo novo, favorável aos interesses das classes dominadas.

Segundo ABREU e MASETTO (1990):

“...neste sentido é preciso estabelecer “que ciência”, “que metodologia de ensino-aprendizagem”, “que volume de conhecimentos”, entre outros, serão instrumentos para atingir uma determinada qualidade de ensino. Desta forma, ter-se-ão critérios diferentes para estabelecer e avaliar o nível de qualidade, podendo dirimir de um só golpe a dicotomia quantidade versus qualidade, usada pela classe dominante para camuflar seus próprios interesses.” (p. 47)

Assim, o critério próprio para se avaliar a qualidade do ensino em nossas escolas seria o interesse social. Em função de que grupo social se está falando em qualidade de ensino? Em

função das classes dominantes ou das classes dominadas? É necessário situar, definir, o verdadeiro papel do ensino em relação à sociedade, desenvolvendo-se, sobretudo, a função crítica e a função transformadora, que mais justificam a existência da educação no terceiro mundo.

A educação brasileira caracteriza-se, em linhas gerais, como repetidora de conhecimentos; não exerce o papel de repensar os conhecimentos e o processo que os gerou, não se preocupa verdadeiramente em reavaliar os valores existentes, nem as estruturas sócio-político-econômicas já sedimentadas pelo processo histórico. Desta maneira, seu esforço para gerar novos projetos transformadores se esvazia.

O que se espera da escola hoje, e ela já começa a ganhar espaço nesse sentido, é que seja um lugar de debate e de crítica política. Esta nova escola oferece autonomia e descentralização, exigindo a participação nas discussões com visão crítica e capacidade criadora/renovadora de toda a comunidade escolar – docentes, discentes, administradores e funcionários.

A questão central é: como os professores chegam à escola? Qual a preocupação com a formação dos docentes, isto é, como os centros de formação (universidades públicas e privadas) contribuem para que eles atuem nas escolas de forma a transformar a realidade?

### **1.1.1. A formação do professor**

Atualmente, observa-se que, apesar de seu vínculo direto com o Estado, as instituições públicas são as responsáveis pelo desenvolvimento, obviamente dentro de certas limitações, de análises críticas à sociedade e à própria escola. (ROSSI, 1988).

A re/conquista da liberdade, no curso superior, através do debate, da crítica e da competência, significa arrancá-lo da servidão e da subserviência a que foi reduzido ao perder sua autonomia.

“... Assim a escola é ao mesmo tempo o lugar de auto-perpetuação do bloco histórico através da concentração do saber e da competência profissional nas mãos dos setores hegemônicos, mas também um espaço de criticidade e de debate certamente condicionado pelos parâmetros da função coercitiva do Estado, mas onde essa hegemonia pode ser, em maior ou menor grau, resistida, denunciada e combatida.” (SOUZA, 1982, p. 47)

Diante deste quadro, cresce a responsabilidade social do profissional de ensino, que é chamado a lutar, não só para melhorar a qualidade do seu trabalho, mas também para defender o seu direito de trabalhar e educar.

O professor é, antes de mais nada, um “educador” que direciona e conduz o processo ensino-aprendizagem.

“De um modo genérico, educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora. Todos somos educadores e educandos ao mesmo tempo. Ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas.

Em segundo lugar, educador é o profissional que se dedica à atividade de, intencionalmente, criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo, seja do ponto de vista do grupamento humano.” (LUCKESI, 1992, p. 89)

No entanto, o educador que recebeu na universidade uma formação acrítica é levado, em sua atividade profissional, a repetir ano após ano aquilo que aprendeu e que o sistema deseja que ele simplesmente faça: reproduzir sem pensar, aceitar sem discutir, trabalhar sem questionar e educar sem criar.

O professor universitário, conforme ABREU E MASETTO (1990), diante da nova estrutura do ensino superior no Brasil e, principalmente, aquele que se formou após a reforma 5.540, enfrenta sérios problemas em sua prática pedagógica cotidiana para os quais não está



preparado; por exemplo, a orientação acadêmica dos alunos, exigida pelo regime de créditos, que o leva, em verdade, a absorver parte crescente de seu tempo unicamente em atividades burocráticas, não docentes. Além disso, a reforma contribuiu para a formação de um docente que recebeu da escola os conhecimentos acabados, que não os cria nem recria, passando, assim, a agir da mesma forma com seus alunos.

Do mesmo modo, o professor se forma em determinada área do conhecimento, dominando adequadamente o conteúdo, mas não se prepara para ler a sua realidade e, principalmente, para compreender a situação de seus alunos e a sua função como professor.

Falta-lhe uma maior formação de consciência social e crítica para atuar no dia-a-dia em sua prática concreta, refletindo sobre ela, visando novas formas de ação.

“O que se constata, na maioria das vezes, é o comodismo na predominância da aula de característica tradicional, em que o professor expõe a matéria diante de dezenas de alunos, por exemplo, sem nenhuma outra perspectiva e muitas das vezes, inclusive, mantendo uma situação totalmente autoritária em sala de aula.” (ABREU e MASETTO, 1990, p. 57)

Segundo Candau (1992), durante muitos anos permaneceu a crença de que para o exercício eficiente do magistério bastava dominar adequadamente o campo do saber, que seria objeto da comunicação docente. Assim, fortalecia-se a posição de que não existe propriamente uma didática do ensino distinta da metodologia científica inerente a cada campo do saber.

A questão fundamental da metodologia didática, isto é, de como facilitar o encontro da estrutura psíquica do discente e a estrutura lógica de determinado conteúdo, desapareceria, se este ponto de vista se firmasse. Contudo, nos últimos anos, tem sido grande o interesse e a preocupação com a reformulação.

Qual seria, nos dias de hoje, a função primordial do educador?

“Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível,

criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração capitalista do trabalho, preocupadas com um novo projeto social e político que construa uma sociedade mais justa, mais igualitária.” (GADOTTI, 1991, p. 36)

Nesse contexto, o professor usa a educação como instrumento de luta, em favor dos grupos empobrecidos, ensinando os futuros profissionais a ler a realidade, formando-lhes a consciência social e crítica, antes de inculcá-los um saber técnico.

Quando um professor transmite sempre o mesmo conteúdo, significa que cessou de buscar, instalou-se em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas.

“O professor não pode ser considerado apenas um funcionário da educação, mas uma pessoa a quem deveria ser permitido e facilitado o acesso ao saber instituído, às opções teóricas existentes. Ao mesmo tempo, teria que analisar seu “que fazer” pedagógico, confirmar ou questionar, negar ou superar o existente.” (MIZUKAMI, 1993, p.59).

À medida que a escola, através do corpo docente, discente e administrativo assumir a tarefa de pensar e explicitar seu projeto pedagógico e de perseguir sua efetivação através do desdobramento de programas, poderá superar essa crise.

A visão da política educacional e da legislação aqui abordadas revela-se instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar, porque, como medição entre a situação real e a que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas, caracterizadoras da própria formação social do momento, que, uma vez captadas, permitem detectar fatores condicionantes da ação educativa. A partir daí, torna-se possível romper com a visão ingênua do processo educativo (SAVIANI, 1983).

## **1.2. A prática pedagógica**

O termo “prática pedagógica” aqui tomado pode significar condução, movimento, didática contextualizada e vivida concretamente. A prática pedagógica é compreendida como um processo, ao mesmo tempo, individual e social.

“Se utilizarmos o termo educação, como hoje o apregoamos no sentido de designar o processo de configuração do sujeito humano através da realidade que o cerca, processo no qual o sujeito é a um só tempo agente e paciente, já que se forma nessa realidade, com essa realidade e para essa realidade, outro deveria ser nosso conceito de educação intencional, ou da ação do educador nesse processo. Enquanto paciente, enquanto ser situado, o ser humano está sujeito à direção da realidade na qual existe. Essa direção cósmica e dispersa assume caráter intencional quando da consciência da educação, no processo espontâneo e natural da interação humana. Essa influência ou direção consciente do processo educacional é que chamamos de prática educativa ou prática pedagógica.” (XAVIER, 1989, p.47)

É justamente essa diretividade que justifica a interferência de um ser humano (educador) no processo de educação de um outro ser humano (educando). A prática pedagógica é, pois, a realidade ocorrida no desenrolar de um curso, dentro de uma instituição de ensino, envolvendo todas as experiências vivenciais de professores e alunos como função do processo de ensino-aprendizagem em seus aspectos técnicos, humanos e políticos.

A realidade é objeto de toda ciência e de toda arte, mas é o ângulo pelo qual é apreendida que define a especificidade dessa ciência e dessa arte. No caso da prática pedagógica, apreendeu-se esta realidade não em sua generalidade, mas como resultado das relações sociais do processo de ensino-aprendizagem.

“Dois elementos interdependentes e fundamentais compõem o processo ensino-aprendizagem: aprender e ensinar.

“Aprender” é o resultado de um processo de compreensão da realidade, descoberta pelo aluno através de sua imaginação criadora, podendo ser ou não, esse processo, desenvolvido na prática escolar.

Já quando se fala em “ensino”, pensa-se em comportamentos específicos como mostrar, guiar, dirigir, orientar, que apontam o professor como sujeito responsável.

Entende-se muito bem que aprendizagem e ensino possam estar indissociáveis, mas pensa-se também que a ênfase da escola em um ou

outro elemento, na prática pedagógica, é consequência de uma concepção de homem, de educação e de sociedade.” (MIZUKAMI, 1993, p.89)

Para ser adequadamente compreendida, a prática pedagógica precisa ser analisada de tal forma que articule, consistentemente, três dimensões: a humana, a técnica e a político-social. Estas dimensões não se encontram estanques na realidade; no entanto, para efeito de explicação, serão apresentadas isoladamente.

### **1.2.1. A dimensão humana**

A dimensão humana diz respeito ao relacionamento psicossocial, ou seja, à relação interpessoal e intragrupal ocorrida no processo ensino-aprendizagem, levando-se em conta os aspectos individuais, afetivos e sociais da prática pedagógica, mas que desarticulada de outras dimensões leva ao subjetivismo, psicologismo, individualismo e unilateralismo (CANDAU, 1982).

Nessa dimensão, propõe-se uma forma de relacionamento professor-aluno, em que o professor, sem ser uma figura autoritária, não omite, no entanto, o seu papel de coordenador, de dirigente político da aprendizagem (que não se confunde com manipulação), tornando-se uma presença significativa para o aluno e levando-o a participar ativa e responsavelmente de seu processo de ensino-aprendizagem.

Propõe-se uma forma de relacionamento aluno-aluno, em que a formação de grupos de debate e discussão em sala de aula seja entendida como elemento básico da prática pedagógica. Finalmente, propõe-se que o relacionamento professor-aluno-instituição seja democrático, em que todas as idéias sejam debatidas, em que haja um clima franco de diálogo entre alunos, professores e administradores, em que a participação ocorra em todos os níveis.

### **1.2.2. A dimensão técnica**

A dimensão técnica diz respeito à habilidade e aos conhecimentos que permitem ao professor uma efetiva ação pedagógica em sala de aula.

Objetivos do curso ou disciplina, seleção e abordagem de conteúdos, métodos e técnicas de ensino, recursos didáticos e avaliação são aspectos dessa dimensão. Se essa dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo, ou seja, os aspectos técnicos são vistos como instrumentos neutros, dissociando-se a questão do “fazer”, do “por que” e do “para que fazer” essa mesma prática.

É o caso, por exemplo, da ênfase excessiva dada aos métodos de ensino, à tecnologia educacional e às etapas de desenvolvimento psicológico do aluno. Neste caso, a prática pedagógica é marcada por um profundo pragmatismo, psicologismo e tecnicismo, desvinculando-se os meios dos fins a que servem (CANDAUI, 1982).

Por outro lado, a dimensão técnica, se não pode reduzir-se ao tecnicismo, não pode também, de forma alguma, ser desconsiderada da prática pedagógica, adquirindo significado quando é contextualizada. Inclusive, Libâneo (1983) argumenta que:

“... é necessário o aprimoramento do ensino de conteúdos dos diversos ramos da cultura organizada e sua crítica, descoberta de formas de apreensão do saber do aluno e do seu meio, o uso dos recursos fornecidos pela psicologia da educação e das técnicas didáticas.” (p. 54)

### **1.2.3. A dimensão político-social**

A dimensão político-social diz respeito às variáveis do contexto sócio-educacional em que qualquer situação de ensino-aprendizagem se dá, pois o professor não está sozinho nem a

sala de aula existe no vazio (ABREU e MASETTO, 1990). Essa dimensão permeia toda a prática pedagógica; quer o professor tenha consciência ou não do significado político da ação educativa, sua prática terá sempre um sentido político em si, estando ele, inevitavelmente, a serviço de uma das classes sociais. Entretanto, não se deve enfatizar tal dimensão a ponto de desconsiderar as outras.

A negação da dimensão técnica põe em risco os próprios fins políticos da prática pedagógica, à medida que ela não é eficiente nem competente no que diz respeito ao domínio do conteúdo e ao uso de recursos de trabalho, comprometendo a própria imagem do educador (LIBÂNEO, 1983).

Cabe ao educador crítico, em sua prática pedagógica, promover a articulação das três dimensões (política, técnica e humana), uma vez que elas se exigem reciprocamente, no sentido transformador.

Colocar a questão política da prática pedagógica não quer dizer reduzir tudo ao político como se ele explicasse tudo, ignorando as outras dimensões, mas significa perceber os prolongamentos políticos da ação pedagógica. Perceber, por exemplo, que há estreita relação entre o rendimento escolar do aluno e suas condições sociais, entre o que se ensina e o conteúdo ideológico do que se ensina, entre os valores professados pelo professor e os padrões de comportamento exigidos pela classe dominante de nossa sociedade (GADOTTI, 1991).

A prática pedagógica é uma prática social, ideológica e histórica, definida por valores e fins sociais e políticos. Em consequência, a ação pedagógica do educador é norteadada por suas opções teóricas: uma opção filosófico-política, pela dominação ou pela libertação; uma opção por uma teoria do conhecimento, pela repetição ou pela criação de novos modos de compreender o mundo; e uma opção na escolha dos meios de processar sua prática pedagógica, coerente com as outras opções (LUCKESI, 1992).

O educador precisa entender que sua prática pedagógica não deve ser (e não é, efetivamente) neutra. Segundo Saviani (1983, p. 55), “todo saber fazer contém certa visão de mundo e é um ato político, no qual se concretizam certas intenções sociais gerais”. A prática pedagógica, portanto, não é, como alguns ingenuamente pensam, uma prática voltada apenas para o interior da escola, em função das variáveis internas ou da dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem.

Se, por um lado, ela é determinada, por outro, pode contribuir para a superação da divisão social e ser importante instrumento a serviço da elaboração e concretização de um novo projeto histórico-social.

“Enquanto práxis histórica e social, própria de homens concretos (educadores e educandos, situados num espaço social e num tempo determinado), a educação é perpassada por processos bem mais amplos e abrangentes: processos culturais, econômicos, sociais e políticos. Sendo a escola uma instituição da sociedade civil, nela se manifestam todos os conflitos, os antagonismos que constituem a existência desta.” (XAVIER, 1989, p. 98)

Muitos educadores não percebem a mútua implicação das dimensões humana, técnica e política. Por isso, é necessário que sejam conscientemente trabalhadas, vinculando o ato pedagógico ao ato político - num só ato educativo -, articulando a teoria à prática de transformação.

É pela ação-reflexão que o educador transforma a sua prática, pela análise de seu “fazer pedagógico” que ele confirma ou questiona, nega ou supera o existente.

Nesta direção, a prática pedagógica pode assumir o sentido de práxis, de uma atividade teórico-prática. Essa prática é que fornece os elementos para a compreensão do discurso.

O fazer didático significativo, real, caracteriza-se por situações novas, desafiadoras, significativas para o aprendiz, para que dê vazão ao desenvolvimento de sua consciência crítica e de sua imaginação criadora, em contraposição a uma didática apenas informativa,

mecânica e autoritária, em que o educador é tão-somente um intermediário entre o livro didático e o educando.

“A reflexão crítica sobre a ação pedagógica escolar somente faz sentido a partir dos fatos da realidade objetiva, das situações educativas concretas que envolvem o funcionamento da escola. Mas, por outro lado, o conteúdo da ação pedagógica não é um simples fazer, mas um fazer crítico, isto é, um permanente questionamento da direção tomada pela prática docente no rumo de uma concepção de educação voltada aos interesses das classes subalternas da sociedade.” (LIBÂNEO, 1983, p. 57)

A articulação das dimensões da prática pedagógica, na sua concreticidade, assim como o aparecimento e a superação das diferentes tendências da educação, que configuram o espaço da prática pedagógica, são explicadas pela abordagem dialética da educação (SAVIANI, 1983).

### **1.3. A relação professor-aluno: perspectivas teóricas**

Aquino (1990), em um trabalho de fôlego, faz uma sistematização das principais abordagens sobre a relação professor-aluno e organiza tais correntes em três pilares: os enfoques político-filosófico, o psicológico-interacionista e o psicanalítico.

Segundo o pesquisador, ao contrário do que se pensa, a literatura acerca deste tema apresenta-se de maneira “relativamente difusa”. São praticamente inexistentes obras dedicadas exclusivamente ao assunto.

É necessário notar que não apenas teóricos da educação se lançaram sobre esse objeto, mas também psicólogos, psicanalistas e filósofos. Deste modo, apresentaremos a categorização proposta pelo autor.

#### **1.3.1. O enfoque político-filosófico**



Na bibliografia pesquisada, encontro várias teorias que se estruturaram a partir de uma visão político-filosófica.

Por exemplo, Abreu e Masetto (1990) argumentam que a interação é o centro do processo educativo, dentro de uma moldura comunicativa (isto é, um domínio conceitual estável) já estabelecida.

A partir desta moldura predeterminada, a relação professor-aluno se dá de forma recíproca, mas é o professor quem organiza o movimento dessa relação, isto é, mesmo havendo tal reciprocidade, existe uma hierarquia legitimada nessa relação.

“É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos. O modo de agir do professor em sala de aula fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor.” (ABREU e MASETTO, 1990, p. 115 *apud* AQUINO, 1996, p.23).

De acordo com Libâneo (1985), as atuais práticas pedagógicas se dividem em duas “tendências principais”, que são ideologicamente contrastantes:

**a) Pedagogia Liberal**

a.1) conservadora: o professor exerce a autoridade.

a.2) renovada progressista: não há posição central para o professor; sua função é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança.

a.3) renovada não-diretiva: pedagogia centrada no aluno; o professor deve garantir o relacionamento e, quanto menos interferir na aprendizagem, tanto mais ela será eficiente.

a.4) tecnicista: há uma definição marcada no papel de professor e aluno; a relação é definida a partir do grau de objetividade e estruturação.

**b) Pedagogia Progressista**

b.1) libertadora: busca a conscientização sem qualquer relação de autoridade.

b.2) libertária: neste caso, o professor é o orientador das reflexões em comum.

b.3) crítico-social dos conteúdos: os objetivos são as trocas do sujeito com o meio. O professor deve abrir perspectivas a partir dos conteúdos, não perdendo de vista as diferenças culturais.

A discussão de Martins (1989), por sua vez, parte da dicotomia teoria/prática. Assim, segundo ela, a relação professor-aluno, sob a perspectiva de uma “didática teórica”, assume os contornos de uma determinada teoria da educação (Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnológica). No entanto, é necessário repensar criticamente tais teorias partindo de uma didática prática.

“Diante da extensão programática e do tempo reduzido para cumpri-la, só lhe resta uma alternativa: falar, enquanto os alunos o escutam. Mesmo havendo assimilado, no plano teórico, a concepção de que se deve ter uma relação afetuosa, amiga, de amor, de diálogo com seus alunos, o que fica mais forte, na sua formação, é o conteúdo oculto do vínculo de dependência que experimentou na relação com seus professores, durante a sua formação acadêmica. A força desse conteúdo oculto acentua a contradição existente entre a fala e a prática desses professores, reforçando a relação autoritária que são levados a estabelecer com os alunos, pela própria forma de organização do trabalho na escola.” (CUNHA, 1987, p. 52 *apud* AQUINO, 1996, p. 26)

O próprio dia-a-dia, a própria “vida real” do trabalho pedagógico impossibilitaria a conjugação entre teoria e prática. O caráter objetivo desse trabalho levaria o professor ao autoritarismo pelos obstáculos postos no cotidiano de sala de aula.

Ainda Cunha (1988) reafirma que o trabalho docente não é neutro e, sim, fruto de seus “compromissos”. Quer dizer, o trabalho pedagógico reflete a sua visão de mundo (e suas inevitáveis contradições) e, a partir desse contexto social, cultural e histórico, configura-se a relação professor-aluno.

Qualquer que seja a categorização (ou moldura teórica) proposta, observa-se que a sua linha condutora é a inserção político-filosófico-pedagógica do professor, e sua figura a que

norteia os princípios da relação. O aluno, então, reagiria às ações do professor , sendo formado “à sua imagem e semelhança”.

### 1.3.2. O enfoque psicológico-interacionista

Percebeu-se em outras teorias pesquisadas que o foco deixa de ter caráter político-filosófico e se transfere para o psicológico, uma vez que a **interação** exerce papel fundamental e é eleita preferencialmente como base para situar o problema.

Mizukami (1986), em um dos seus trabalhos mais conhecidos, destaca diversas abordagens pedagógicas, a partir de um viés psicológico, quais sejam: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural. Tais correntes são assim descritas:

a) **tradicional**: a relação é verticalizada. O professor é o senhor das decisões durante o processo pedagógico.

b) **comportamentalista**: a relação volta-se para a eficácia do desempenho e para o reforço.

c) **humanista**: a relação estabelecida é única e individual. O professor seria o facilitador da aprendizagem.

d) **cognitivista**: o professor age como orientador, coordenador e investigador, gerando uma maior autonomia do aluno.

e) **sociocultural**: ao contrário da tradicional, a relação é horizontalizada. O professor não deve impor decisões, mas sim conscientizar os seus alunos e buscar soluções em comum para os problemas.

A escolha da nomenclatura **interação** parece refletir uma preocupação da psicologia escolar com “as relações que se estabelecem no cotidiano escolar e, em especial, com a relação professor-aluno.” (AQUINO, 1996, p. 29). Nas palavras de Kupfer:

“...em todas as formulações que levam em conta o conceito de interação, está implícita a idéia de que ambos os pólos já se encontram constituídos: haverá tão-somente uma determinação parcial de um sobre o outro, mas não uma constituição de um pelo outro.” (KUPFER, *apud* AQUINO, 1996, p. 30)

Em outro estudo, Cabral (1987) propõe que o professor em interação sofre a influência de seus sentimentos em relação a seus alunos e dos estereótipos sociais, o que determinaria a sua conduta.

Aqui, observa-se que os alunos também exerceriam influência e seriam influenciados pela percepção da interação. No entanto, não é o que procede. Em todos os trabalhos, de diferentes persuasões, o papel do professor é bastante marcado e hegemônico.

Parte-se da idéia de reciprocidade e, no entanto, pouco se tem falado do papel do aluno em sua interação com o professor. Mesmo os estudos que dedicam alguma atenção ao assunto mostram-se inconsistentes.

Dessa forma, Aquino postula que idealiza-se uma relação de mão dupla, mas o que é apresentado realmente são conceitos dogmáticos que se revelam nada eficientes.

### **1.3.3. O enfoque psicanalítico**

De acordo com Aquino (1996) além de pedagogos e psicólogos, também os psicanalistas têm-se dedicado ao tema da relação professor-aluno.

Ele destaca um dos principais trabalhos na área, o de Kupfer, que ressalta o aspecto intrinsecamente relacional do fazer pedagógico, já que a aprendizagem pressupõe alteridade, isto é, a presença do outro.

O norte desse tipo de enfoque é a vinculação (ou tentativa de) dos fenômenos descritos pela psicanálise (a relação de transferência, notadamente) e os relacionados à prática pedagógica (relação professor-aluno).

Comparando psicanálise e pedagogia, segundo a última, o professor é aquele que ensina e porta o saber, em uma ordem imposta. A psicanálise, por outro lado, considera que “a origem está no saber e sua vinculação com o desejo e o sujeito (seu suporte e produtor). Haveria, pois, uma aparente desordem marcando o saber e o sujeito psicanalíticos, e não a ordenação forjada pela pedagogia.” (p. 33)

Assim, como apresenta Milliot, o processo psicanalítico e o processo educativo se constituem uma antinomia. A psicanálise seria uma antipedagogia, uma vez que seus objetivos seriam contrastantes e antagônicos.

Pensar uma aplicação da psicanálise à educação torna-se tarefa, por princípio, incompatível. O próprio Freud já julgava que “educar, bem como governar e psicanalisar é *ofício impossível*.” (p. 34)

#### **1.4. O papel do professor**

A formação pedagógica é um dos fatores mais relevantes quando se pensa na capacitação de professores, em todos os níveis do processo escolar. A bibliografia no que se refere à didática e ao papel do professor é vastíssima. Muitos estudos dizem respeito ao cotidiano do professor, ao seu modo de ser e à sua caminhada como ser social.

Neste sentido, busca-se desvendar o que determina o desempenho do professor na prática de sala de aula, analisar sua história de vida, seu cotidiano e o que o faz ser um profissional respeitado em seu ambiente de trabalho, tornar-se importante, uma vez que o bom professor é sempre definido em função das contradições presentes numa sociedade, numa determinada etapa histórica.

Do professor, por estar envolvido num contexto histórico-social, é exigida uma postura profissional na execução do trabalho pedagógico. Assim, para exercer a ação docente é necessário que o educador tenha uma opção política, que

“... vai encaminhar as suas ações complementares, quais sejam: o que ensinar (seleção dos conteúdos que estejam de acordo com aquela opção), como ensinar (decisões metodológicas que façam jus àquela opção) e as formas pertinentes de avaliação.” (SILVA, 1994, p. 78).

Ainda, para compreender e interferir na prática pedagógica, torna-se necessário desvendar o jogo das relações entre a escola e a sociedade, uma vez que a escola é uma instituição contextualizada, segundo as condições histórico-sociais que a envolvem, determinando, assim, seu perfil e suas manifestações.

Estudar o que acontece em sala de aula e o como acontece é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores comprometidos com uma prática pedagógica competente.

A eficiência, ou não, dos professores, no que diz respeito a sua capacidade de realizar uma adequada transmissão dos assuntos nos quais é especialista, é posta em dúvida por seus alunos, bem como por pessoas ligadas à área pedagógica. Isto se dá pela observação da falta de sistematização de informações de natureza didático-pedagógica por parte dos professores, o que nos leva a crer que o conhecimento exclusivo dos assuntos específicos não é suficiente para conferir competência aos professores quanto à sua transmissão bem sucedida.

É possível, então, a qualquer profissional, desde que dominando em profundidade os conhecimentos de sua área de atuação, tornar-se um bom professor?

Conforme Barros e Silva (1994), capacidade científica não é necessariamente sinônimo de capacitação docente. Existe um conjunto de habilidades que dá ao cientista a capacidade de ser chamado de professor: habilidade do relacionamento professoral, capacidade de transmitir conhecimentos, estimular a criatividade, ensejar no aluno o espírito da dúvida, da criatividade e da busca do novo.

Já Balzan (1994) acredita que ensinar passa a ser arte, no momento em que do professor é exigido um forte embasamento científico e a utilização de determinadas técnicas.

O professor torna-se um artista na medida em que integra os conhecimentos de várias ciências e utiliza de toda uma bagagem científica, num trabalho criativo, de orientação junto ao discente.

O educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora, enfatiza LUCKESI (1992), ou seja, todo professor está espontaneamente, em seu meio, educando e sendo educado, ensinando e sendo ensinado.

Explicita, ainda, que o educador é aquele que se interessa e se dedica à atividade que realiza, criando condições de desenvolvimento de condutas adequadas, podendo ser sujeito ou objeto da história, sofrendo as ações do tempo e dos movimentos sociais, bem como neles interferindo.

Compreendendo o professor como educador, percebe-se que a ação pedagógica não pode ser entendida e realizada como uma ação neutra, numa prática apenas burocratizada, mas sim realizada com prazer, numa atitude consciente, o que poderá levá-lo a ser considerado um bom professor.

É importante salientar que o educador nunca estará pronto definitivamente, sendo que sua preparação e maturação se fazem no dia-a-dia, na mediação teórica sobre a sua prática, bem como pela atualização constante de seus conhecimentos.

### **1.5. O adolescente**

A palavra **adolescência** vem do latim *adolescere* e significa crescer, tornar-se maior, atingir a maturidade. A adolescência é o período em que se está deixando de ser criança para se tornar adulto; é, na verdade, a transição da infância para a adultez.

O início da adolescência está nitidamente marcado pela puberdade, que é caracterizada pelo amadurecimento das glândulas reprodutivas, bem como do desenvolvimento de certos órgãos e do aparecimento de pelos nas axilas e em torno dos órgãos sexuais.

Stanley Hall identificou a adolescência como “uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade.” (OZELLA, 2003).

Algumas abordagens psicanalistas reforçam a idéia de Stanley Hall e caracterizam a adolescência como uma etapa de confusões, estresse e luto que são causados pelos impulsos sexuais que emergem nesse momento conturbado do desenvolvimento humano.

Como exemplo, pode-se citar Erik Erikson como responsável pela institucionalização da adolescência, identificando-a como fase especial no processo de desenvolvimento em que ocorrem confusão de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria. É um período que passou a ser “quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta”. (ERIKSON, 1976).



Porém, numa visão naturalista e universal, Debesse (1946) propõe uma essência adolescente. Para ele, a adolescência não é uma simples transição entre a infância e a fase adulta; ela possui mentalidade própria e psiquismo característico da fase. Ele afirma que é “erro pensar que a juventude muda conforme as épocas...”. (p.15).

De todos os seres vivos, os humanos são os únicos que vivem a adolescência como uma importante etapa do desenvolvimento. E esta é uma das etapas em que o indivíduo sofre as maiores modificações no seu processo vital, desde o nascimento até a morte.

Embora se apresentem em tamanho, peso e cores “sortidos”, praticamente todos os adolescentes têm características em comum, tais como: querem e procuram aproveitar cada minuto de todas as horas, de todos os dias e, também, protestar ruidosamente (o barulho é uma arma, talvez a única), ouvindo música no máximo volume, falando muito alto, batendo portas, objetos e quase sempre apresentando instabilidade. O adolescente é exagerado e muitas vezes, passa do riso ao choro sem motivo aparente ou significante. Não entende seu próprio processo e passa por ele culpando e exigindo das outras pessoas compreensão, justiça e disponibilidade.

Todas as características da fase à qual chamamos adolescência são fruto das mudanças “revolucionárias” que ocorrem com o indivíduo em nível biológico, cognitivo, afetivo-emocional e nas relações sociais, ao mesmo tempo e com muita intensidade.

### **1.5.1. Desenvolvimento biológico**

desenvolvimento do no seu corpo. Antes não passa de uma quanto a moça passam

“A característica isolada mais importante do adolescente consiste nas alterações que têm lugar da ocorrência dessas alterações, o adolescente criança, mais depois que ocorrem tanto o rapaz quanto a moça passam a estar aptos a procriar.” (JERSILD, 1971, p. 73)

Quando se fala em desenvolvimento biológico, refere-se ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica e também à capacidade e à habilidade de exercitar e lidar com o próprio corpo.

É no corpo que se operam as maiores e mais visíveis modificações entre a infância e a adolescência. Hormônios e glândulas trabalham no desenvolvimento físico e, ao mesmo tempo, psíquico.

“O organismo, graças aos aumentos da força, velocidade e capacidade de movimentos coordenados que ocorrem na adolescência, alcança – ou quase – o desenvolvimento máximo das capacidades físicas. O auge da capacidade em certas realizações pode até mesmo ser alcançado antes que se complete o período normalmente abrangido pelo termo **adolescência**.” (JERSILD, 1971, p. 138)

As transformações físicas nesta fase são, além do alargamento dos ombros nos meninos, as modificações nas cordas vocais (engrossamento da voz), o crescimento das mãos, da mandíbula e dos órgãos sexuais. Aumenta, também, a pressão sanguínea. Surgem pêlos nas axilas e na região púbica, bem como o aumento da secreção das glândulas sudoríparas e sebáceas, promovendo o surgimento da acne, o que acontece de forma semelhante com as meninas. A dilatação da bacia nas meninas, o crescimento das glândulas mamárias e o aumento da gordura nas nádegas e, ainda, a chegada da menarca são modificações específicas das adolescentes.

“Outras mudanças são dramáticas. Hoje, ela ainda é uma criança; amanhã sobrevém a sua primeira menstruação, e ela passa a ser uma mulher. Ainda que a primeira menstruação não passe da culminância das mudanças que vem ocorrendo há bastante tempo no seu corpo, para a menina ela é uma ocorrência súbita” (JERSILD, 1971, p. 73)

O púbere, como é conhecido o adolescente em seu aspecto físico, de modo geral, assiste a todo esse processo e dela participa com dúvidas e expectativas. Todas essas alterações são muito intensas e imprevisíveis para ele, podendo gerar angustia e ansiedade. Na

verdade, não sabe ao certo se será feio ou elegante, se o surgimento dos pêlos acontecerá como se espera.

“... a aparência do rosto, a altura e o timbre da voz que está em mudança, a distribuição e a quantidade de barba do futuro adulto, o tamanho dos seus quadris ou dos seus órgãos genitais, o formato e o volume dos seios da futura moça” (JERSILD, 1971, p. 73)

O adolescente, então, se sente inseguro, pelo medo de não estar se desenvolvendo normalmente. No caso do menino, os órgãos genitais atingem cerca de 90% do tamanho adulto entre 12 anos e a maturidade, geralmente causando transtornos psicológicos e instabilidade, devido à falta de orientação sexual adequada. Nas meninas, os ovários atingem a metade do seu peso normal, entre os 12 e os 17 anos. Grande é o alongamento dos ossos a partir do 12 anos, passando a ficar mais lento depois dos 16 anos de idade.

Normalmente entre 12 e 15 anos o adolescente apresenta-se com baixa resistência muscular, necessitando alimentar-se muito bem, descansar o suficiente e praticar esportes com certa moderação. “Na puberdade, há um considerável crescimento do estômago e dos intestinos, o que leva o indivíduo a comer, durante o dia, mais que um adulto.” (DORIN, 1978).

Dorin (1978) ressalta o desenvolvimento físico como fator determinante do amadurecimento social e emocional.

“Isto podemos observar quando duas meninas de 13 anos têm alturas e pesos bem diferentes. A mais alta, por exemplo, participa de grupos sociais formados por pessoas com mais idade e às vezes começa a namorar mais cedo que a mais baixa.” (Dorin, 1978, p. 23)

Por outro lado, como o crescimento físico acontece em período de tempo relativamente curto durante a adolescência, o púbere pode tornar-se estabado e tanto sua coordenação motora, quanto suas habilidades corporais poderão estar comprometidas.

O esquema corporal, que é a representação mental do corpo, parece ser responsável por esta situação que pode ser constrangedora para o adolescente. As alterações corporais, que são muitas, nem sempre são acompanhadas de modificações do esquema corporal.

As habilidades motoras podem e devem ser estimuladas por exercícios físicos que afetem e beneficiem a nutrição, mantendo bom equilíbrio na assimilação e eliminação de resíduos metabólicos, aqueles que permitem maior desenvolvimento do tecido muscular e oxigenação do organismo, bem como a regularização da circulação sanguínea e a estimulação do sistema nervoso.

### **1.5.2. Desenvolvimento cognitivo**

Cognição quer dizer compreensão, conhecimento, descoberta de informação.

O desenvolvimento cognitivo, também chamado de desenvolvimento mental, depende do funcionamento do sistema nervoso central e do ambiente. Há, portanto, grande influência de fatores físicos e sociais no desenvolvimento mental, que podem, tanto retardar quanto acelerar esse processo. Por isso, a linguagem, a memória, a inteligência, a imaginação e o raciocínio não se desenvolvem de forma semelhante em todos os indivíduos.

Na adolescência, o jovem passa a pensar de modo bem mais objetivo e imediato do que na infância. É na adolescência, também, que ele desenvolve sua habilidade para estabelecer relações e resolver problemas de maior dificuldade e complexidade, passando a utilizar mais conceitos para melhor compreender a realidade.

Além de perceber o que passa à sua volta, o jovem, agora, procura se inteirar do significado ou da coisa em questão, já que seu desenvolvimento mental permite pensar com mais conceitos e idéias abstratas.

“Continua o adolescente a avançar em amplitude de saber, em profundidade de compreensão, em juízo e em senso comum. Com um pouco de encorajamento, muitos deles também procurarão compreender a si próprios e aos outros” (Jersild, 1971, p. 155).

À medida que o adolescente amadurece intelectualmente, ocorrem transformações em seu pensamento e em sua formação de idéias. Generalizar, lidar com abstrações, lidar com o conceito de tempo, desenvolver o raciocínio lógico e a comunicação com o outro são capacidades crescentes nessa fase.

“... tem maior capacidade para trabalhar com idéias objetivamente, o que lhe permite compreender conceitos e valores morais.” (Dorin, 1978)

Em decorrência desse desenvolvimento intelectual notável, surge com força a independência intelectual, muitas vezes apresentando-se como rebeldia em relação às representações de autoridade. Essa capacidade leva os adolescentes a uma abordagem mais filosófica e independente sobre quaisquer conceitos que lhe sejam apresentados.

Segundo Dorin (1978), *“Essa maior capacidade para pensar reflete-se na maior segurança para se comunicar, tomar decisões e dar livre curso às suas hipóteses e imaginações.”* (p.108).

Começam a questionar os princípios da sociedade, da religião, da política e até da família. Eles têm tendência a buscar novas alternativas, novas respostas.

Piaget, em sua *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo* (DORIN, 1982), explica o desenvolvimento mental do ser humano no campo da linguagem e do pensamento. Ele propõe que esse processo se realiza em estágios, que mudam, significativamente, com o passar do tempo, porém, não são rígidos e seguem um ritmo pessoal. Jean Piaget esquematiza o desenvolvimento intelectual em: estágio sensório-motor (0 a 2 anos), estágio pré-operacional (2 a 6 anos), estágio de operações concretas (7 - 11 anos) e estágio de operações formais (12 anos em diante).

Pelo critério desenvolvido por Piaget a partir das estruturas cognitivas, este é o estágio em que se desenvolve a inteligência operatório-formal. Nesse período, ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal-abstrato, isto é, o adolescente é capaz de realizar operações no plano das idéias, sem necessitar de manipulação ou referências concretas. É capaz de lidar com conceitos como justiça, liberdade, solidariedade, responsabilidade, ética. O jovem domina progressivamente a capacidade de abstrair e generalizar; cria teorias sobre o mundo, principalmente sobre aspectos que gostaria de reformular. Isso é possível devido à capacidade de reflexão espontânea e cada vez mais descolada do real. É capaz de tirar conclusões a partir de meras hipóteses.

O livre exercício da reflexão permite ao adolescente, inicialmente, “submeter” o mundo real aos sistemas e teorias que seu pensamento é capaz de criar. Isto se vai atenuando de forma crescente através da reconciliação do pensamento com a realidade, até ficar claro que a função da reflexão não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência.

Segundo Piaget, a maior capacidade para compreender relações de diversas classes e o desenvolvimento do pensamento combinatório são os principais progressos intelectuais verificados na adolescência. Ainda, as operações lógicas avançam para o nível hipotético-dedutivo, passam pela enunciação verbal, havendo assim, a intervenção de uma nova lógica: a lógica das proposições.

Barros, C. (1997) conclui:

“Um adolescente raciocina cientificamente, formulando hipóteses e comprovando-as, na realidade ou em pensamento. Enquanto o pensamento de uma criança mais nova envolve apenas objetos concretos o adolescente já pode imaginar possibilidades. Quando tem por volta de quinze anos, o adolescente resolve problemas analisando-os logicamente e formulando hipóteses a respeito de resultados possíveis, a respeito do que poderia ocorrer.” (p. 111).

### **1.5.3. Desenvolvimento afetivo-emocional**

Para compreender o adolescente é importante saber o que ele faz, o que pensa e, principalmente, o que ele sente.

As respostas que o jovem emite a tudo que acontece durante a adolescência são influenciadas pelas idéias que ele tem de si mesmo, porém, o jovem atinge a maturidade emocional pela maturação do sistema nervoso e pelas influências do meio social em que ele se desenvolve.

“O pais, os professores e os colegas do adolescente é que disciplinam as suas emoções e os seus sentimentos, tornando-o adulto nas suas manifestações afetivas. É evidente que ele, nesse processo, não é um ser passivo. Atua aceitando e repelindo excitações boas e más; isto é, adquirindo, pelas suas experiências um repertório de reações afetivas, sentimentos e emoções próprias.” (Dorin, 1978, p. 83).

Será apresentada inicialmente, a visão psicanalítica acerca do desenvolvimento afetivo-emocional e, em seguida, algumas características emocionais e mecanismos de ajustamento próprios dessa fase.

## A visão psicanalítica

Arminda Aberastury e Maurício Knobel podem ser considerados fontes de referência para os que se interessam pelo estudo da adolescência. Para Aberastury, a adolescência pode ser considerada como *“um momento crucial na vida do homem que constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento”*. (1992. p.15).

Como já observado acima, não é possível estudar o indivíduo apenas a partir da construção da inteligência e da racionalidade. O comportamento humano é, também, determinado por forças inconscientes construídas ao longo das relações entre os indivíduos. A dinâmica central dessas relações é o conflito.

Aberastury destaca o período da adolescência como de *“contradições, confuso, doloroso”*, e afirma que este é o momento mais difícil da vida do homem.

Moreira (1994. p.24) exemplifica, assim, o conflito do adolescente: *“Desconheço o mundo, não me deixem só! Preciso de meus pais para crescer!”* e ao mesmo tempo: *“Quero viver minha vida, preciso sentir-me só para encontrar-me. Preciso ser e experimentar o desconhecido!”*

Sob o ponto de vista sócio-afetivo, pode-se entender a passagem do estado da natureza (comportamento biologicamente determinado) para o estado da cultura (constituição da autoridade, da lei ou dos limites).

Aberastury e Knobel (1992) enfatizam que *“toda a adolescência leva, além do selo individual, o selo de meio cultural e histórico.”* .

De acordo com a teoria freudiana da psicanálise, como resultado de um processo de maturação, diferentes regiões do corpo se convertem em fontes de prazer sexual, à medida que a energia libidinal se concentra, sucessivamente, nelas.



A fonte dominante de gratificação libidinal é, primeiramente, a boca, seguida da região anal, e, finalmente, a região genital. A quarta fase descrita por Freud, foi denominada *Período de Latência Sexual*. *Latência* por que os impulsos são impedidos de se manifestar, por barreiras mentais, que Freud mencionou como sendo a repugnância, a vergonha e a moralidade. Vamos nos concentrar nessa última, especificamente na fase genital, a quinta fase do desenvolvimento sexual.

Nessa quinta fase, todas as zonas erógenas emergentes nas fases anteriores ficam subordinadas à pulsão sexual da reprodução. Na fase da adolescência, a libido do jovem se dirige a um adolescente do sexo oposto. Essa ligação emocional heterossexual provoca a “emancipação” do adolescente de seus pais. Essa separação emocional ocasiona rejeição, ressentimento e hostilidade contra os pais e outras autoridades. Esta é, portanto, uma fase difícil, tanto para o adolescente quanto para os pais, que, não raro, querem retardar essa libertação.

Vale ressaltar que há casos em que o desenvolvimento emocional não se processa desta maneira, ou seja, não apresenta esta seqüência de fases, devido a fatores biológicos ou ambientais.

Conforme Freud delinea na seção *Transformações da Puberdade* (1905), a característica fundamental dessa fase é o crescimento observável dos órgãos sexuais externos, acompanhado do desenvolvimento dos órgãos genitais internos, responsáveis pela produção de hormônios sexuais ligados à reprodução.

O comportamento sexual do adolescente é movido por três fontes: o mundo exterior, o interior do organismo e a vida mental. A excitação sexual se dá em decorrência da articulação dessas três fontes, que resultam, simultaneamente, em tensões de natureza sexual e em alterações dos órgãos genitais. Palavras do próprio Freud:

“Com a chegada da puberdade introduzem-se as mudanças que levam a vida sexual infantil a sua configuração normal definitiva. Até esse momento, a pulsão sexual era predominantemente auto-erótica; agora, encontra o objeto sexual. Até ali, ela atuava partindo de pulsões e zonas erógenas distintas que, independentemente umas das outras, buscavam um certo tipo de prazer como alvo sexual exclusivo. Agora, porém, surge um novo alvo sexual para cuja consecução todas as pulsões parciais se conjugam, enquanto as zonas erógenas subordinam-se ao primado da zona genital.” (FREUD, 1905)

Assim, Freud interpreta como altruístico o comportamento sexual do jovem justamente porque nesta fase o caráter auto-erótico da sexualidade é substituído pelo compartilhamento do prazer com um outro indivíduo. A sexualidade, que tem como objetivo a preservação da espécie, é resultante desse traço altruístico próprio da adolescência.

### **As características emocionais**

Até chegar à adolescência, o jovem já passou por vários sobressaltos e tumultos, além de ter experimentado correntes de emoção as mais diversas. Se pretendemos compreender o adolescente, devemos conhecer os traços emocionais revelados por ele. São os mais comuns os que se seguem:

- Choro fácil e riso fácil: o adolescente ri por qualquer motivo, chegando até a gargalhar. Tudo nele é exagerado, barulhento. Chora com muita facilidade e também por qualquer motivo. Assim como o fracasso pode levá-lo à depressão, o sucesso pode levá-lo à euforia.

- Amores intensos e transitórios: ao mesmo tempo que o adolescente se sente perdidamente apaixonado por alguém, ele “desapaixona-se” com igual facilidade.
- Instabilidade: a vontade do adolescente é inconstante e variável. Assim como o adulto, o adolescente não consegue manter um nível constante de desempenho o tempo todo. Então, além da instabilidade no que diz respeito à vontade, desejos e projetos, costuma oscilar também no rendimento escolar, na criatividade, na paciência e na tolerância.
- Autonomia: o adolescente tem mais força e necessidade de autonomia que a criança, porque está se preparando para ser adulto. Ela é uma das principais manifestações de seu crescimento como pessoa. A autonomia traz orgulho e alegria ao adolescente, e representa a preservação de sua individualidade.
- Mentira: alguns adolescentes muitas vezes adotam a mentira não somente para serem amados, mas por saberem (ou considerarem) que os pais não aceitariam a verdade. Da não-aceitação viriam os castigos corretivos, justamente o que eles querem evitar. *“Eles mentem, ou melhor, inventam novas verdades ou procuram omitir os comportamentos que consideram condenáveis na perspectiva dos adultos.”*(MOREIRA, 1994. p.32).
- Sonho (fantasia): é o processo para realizar imaginariamente os desejos. O adolescente, por vezes, vive no “mundo da lua”. É no sonho que ele realiza passeios longínquos, atos de bravura, conquistas amorosas, etc.

### **Mecanismos de ajustamento**

Freud denominou mecanismos de defesa do Ego ou mecanismos de ajustamento, ao processo utilizado pelo sujeito para se adequar diante dos conflitos que acontecem entre duas forças opostas: Id e Superego. Ajustamento, também, pode ser definido como o processo que visa à satisfação de necessidades.

“Freud afirma que nossa personalidade é o resultado do conflito entre duas forças opostas : Id – força biológica, natural, procurando satisfazer nossos impulsos sexuais – e Superego – força social, adquirida, procurando impedir a satisfação da libido”. (BARROS, 1997).

Segundo Freud, a nossa razão, ou o nosso ego utiliza estes mecanismos de defesa para harmonizar os conflitos entre o Id e o Superego e equilibrar essas duas forças.

Alguns mecanismos de ajustamento muito usados pelos adolescentes:

- Insistência: usada com frequência para conseguir o que pretende. Não aceita recusas definitivas; não se conforma, exige explicações; quer conhecer motivos e discutir sobre eles.
- Transferência: normalmente, o adolescente transfere o amor que dedicaria aos pais para objetos, tais como cigarro, carro, discos, som, coleções, ...
- Regressão: muitas vezes, em situações de conflito, o adolescente regride e volta a agir como criança.

\_\_\_\_\_ “A situação mutável que significa a adolescência obriga a reestruturações permanentes externas e internas que são vividas como intrusões dentro do equilíbrio conquistado na

infância e que obrigam o adolescente, no processo de conquistar a sua identidade, a tentar refugiar-se ferreamente em seu passado enquanto tenta também projetar-se intensamente no futuro.” (Aberastury, 1992. p.34)

- Racionalização (consolação): quando o adolescente deseja algo e não consegue obter, torna-se triste. Então, racionaliza e tenta se convencer de que o que queria não era tão importante assim.
- Identificação: ídolos, pessoas que fazem o que ele gostaria de fazer ou dizem o que ele gostaria de dizer.

\_\_\_\_\_ “A saída é a utilização de recursos que deram certo no passado, como a imitação. Por exemplo, ser como alguns ídolos. Imitar e se identificar com os adultos pode ser uma solução enquanto não encontra sua própria identidade.” (MOREIRA, 1994. p. 30).

- Autocompaixão: o adolescente normalmente exagera em dores, machucados (curativos enormes em ferimentos pequenos), super valoriza uma simples gripe, colocando todos os amigos a par da doença.

A palavra **emoção** é derivada da palavra latina “*emovere*” e significa **perturbação, agitação**. Em psicologia, emoção é definida como “afetos e reações desordenados que se manifestam em nós quando no nosso ambiente se opera alguma transformação radical e repentina à qual não nos podemos adaptar imediatamente” (BARROS, 1997, p. 83)

Podem-se citar como emoções: medo, cólera, alegria, tristeza e outros. No adolescente, a emoção é despertada quando ele percebe seus desejos insatisfeitos, quando é

impedido ou contrariado em seus esforços, quando se sente prejudicado, ameaçado ou injustiçado. Por isso, é necessário que os adultos se esforcem para alcançar a profundidade das emoções dos adolescentes e se aproximem, tanto quanto possível, dessas experiências emotivas.

#### **1.5.4. Desenvolvimento social**

Comportamento social é entendido como o modo de agir de uma pessoa diante dos outros.

A nova habilidade mental do adolescente (o pensamento hipotético-abstrato) permite que ele estruture a sua personalidade. Isto favorece fortemente a inserção do adolescente na sociedade dos adultos: a elaboração de projetos de vida e a visão reformista da sociedade, mediante a qual procura adaptar os padrões sociais ao seu eu, ou seja, às suas formas de ver o mundo.

Pouco a pouco, o egocentrismo do adolescente cede lugar a comportamentos mais adaptados ao real. Ele percebe o ambiente de maneira mais rica e elaborada e passa a reagir a esse ambiente de forma diferente da de criança.

À medida que se fortalece, o adolescente passa a aceitar que os outros tenham relacionamentos que lhe escapem ao controle. Aceita, inclusive, que o seu amigo possa ter outros amigos que sejam tão importantes quanto ele (ou mais).

Mas, na verdade, o maior conflito interno do adolescente é que ele não se sente nem criança, nem adulto. Na realidade, é considerado adulto para algumas coisas; para outras, no entanto, é considerado criança demais. Sente-se repleto de deveres e exigências e considera que não possui muitos direitos.

Segundo Erikson (1972), uma das metas evolutivas no que diz respeito ao procedimento social da adolescência é o estabelecimento de relações sinceras de amizade com outras pessoas, o que exige não só um sentimento de identidade, mas também a superação das etapas anteriores.

De fato, para a criança, a família e a escola são muito importantes, mas, para o adolescente, a turma assume importância cada vez maior. Em casa, os adolescentes são originais nos gestos, na linguagem, no modo de se vestir; já na turma, são uniformemente originais. A turma é o lugar para a troca de experiências, e o lar é o lugar onde é provido, pois ainda não é auto-suficiente. Dessa forma, tem um vínculo de dependência com a família e de independência em turma.

A turma tem suas regras, os códigos que cada um procura cumprir. Geralmente, aquele que não cumpre tais códigos sente-se desigual e, às vezes, sofre diferenciação negativa. Quanto maior é a turma, mais complicada é a dinâmica de relacionamento entre seus integrantes. O grupo normalmente consome o tempo do adolescente, o que pode fazer com que os pais atribuam a ela a única responsabilidade possível para o fracasso escolar ou modificações súbitas no comportamento.

Quando o adolescente escolhe uma casa como ponto de encontro, é bom sinal para ele e para os pais. Esses pais terão a oportunidade de informar, orientar, trocar idéias para que o adolescente descubra os seus próprios caminhos.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1. Tipo de pesquisa**



A questão norteadora deste trabalho levou-me a optar por uma pesquisa explanatória descritiva, que, nos termos de Triviños, assim se define:

“pode ocorrer também que o investigador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejado. Então, o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109)

Ainda, segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986), a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

## **2.2. Amostra**

O trabalho foi ancorado na pesquisa e seleção bibliográfica e na revisão de leituras relevantes para o tema. Ainda, na elaboração e aplicação de questionários dirigidos a diretores, professores e alunos sobre o assunto, com questões objetivas e discursivas, aplicados por mim.

Ao iniciar um primeiro planejamento acerca do trabalho de campo, e já imbuída do interesse de saber até que ponto o professor de adolescentes está realmente preparado, de modo geral, para participar do processo de educação dessa clientela, ocorreu-me investigar, em primeiro lugar, os critérios básicos utilizados pelas escolas para a contratação de seus professores. Defini trabalhar com instituições particulares, uma vez que o processo de

contratação de escolas públicas é mais longo e envolve questões mais burocráticas, como edital, concursos, etc.

Assim, foram contatados, por telefone, alguns diretores de escolas particulares para o agendamento das entrevistas, e os mesmos foram informados de que se tratava de uma pesquisa para uma dissertação de mestrado em psicopedagogia. Consegui agendar com sete diretores de escolas particulares do Município de Barbacena, MG.

Logo após as entrevistas, deixei com os diretores uma média de seis questionários dirigidos aos professores (Cf. Anexo 2), para que fossem distribuídos ao corpo docente de 7ª e 8ª séries, concedendo o prazo de uma semana para serem respondidos. O recolhimento desses questionários foi mais trabalhoso; tornou-se necessário que eu voltasse às escolas um bom número de vezes para conseguir todos os dados. Exceção feita à escola C, que na data combinada entregou o material completo.

Finalmente, foi selecionado o grupo de alunos que seriam entrevistados, com base na filosofia das instituições procuradas e no número de alunos de cada uma. Três instituições foram escolhidas.

A escola A é de tradição e filosofia católicas; a B, uma instituição comprometida com uma nova concepção de escola, mais moderna, que utiliza os métodos de grande rede de ensino; a C, uma escola em que projetos são experimentados, também busca a inovação. Cada uma dessas escolas possui um público específico de alunos (classes média, média-alta e baixa, respectivamente), o que me levou a resultados mais ricos, por tomar o tema em diferentes perspectivas, e me permitiu algumas generalizações a respeito de alunos adolescentes e seus problemas, e os desafios enfrentados por seus professores na sua formação.

A princípio, foi decidido que seriam pesquisados alunos de 7ª e 8ª séries e assim foi feito. No entanto, pela extensão do *corpus* e também pela maior homogeneidade, devido a idade, à maturação e pelas diferenças observadas durante a aplicação dos questionários, no

que diz respeito ao comportamento e segurança dos alunos ao responder às questões, foram considerados apenas os questionários aplicados nas 8ª séries. Os alunos das 7ª séries comportaram-se de maneira bastante diferente daqueles das 8ª séries, demonstrando muita agitação ao responder ao questionário e também ao me receber. Procuravam ver as respostas dos colegas, comentavam suas próprias opiniões mesmo depois do meu pedido de atenção e individualidade nas respostas. Os alunos das 8ª séries pesquisadas, ao contrário, mostraram-se mais maduros e comprometidos com o processo de educação, apesar da pouca diferença na faixa etária entre os alunos das duas séries em questão. Demonstraram, ainda, maior interesse e cooperação.

O *corpus* final, então, ficou assim configurado:

AMOSTRA				
DIRETORES	PROFESSORES	ALUNOS		
7	30	Escola A	Escola B	Escola C
		33	31	25

### 2.3 Procedimentos

Meu objetivo era investigar e avaliar nas escolas a formação dos professores de alunos adolescentes e, a partir daí, a relação que estabelecem com esses alunos. Julguei necessário,

portanto, consultar os diferentes agentes do processo: diretores (como coadjuvantes, mas não menos importantes), professores e alunos.

A primeira idéia foi entrevistar os diretores, uma vez que são os principais responsáveis pela contratação do corpo docente e pelo direcionamento das ações baseadas na filosofia da escola. Assim, foi elaborado um questionário direcionado aos diretores de escolas particulares (ver Anexo 1), no qual optei primeiro, por perguntar os verdadeiros critérios utilizados na contratação do corpo docente, evitando, exatamente, a contaminação das respostas pelas outras perguntas, bem como pelo tema da dissertação. Gostaria também de saber como orientavam seus professores em relação aos problemas surgidos em sala de aula e, ainda, até que ponto estavam a par dos procedimentos e soluções alcançadas. Por fim, mais concentrada em minhas premissas, direcionei as perguntas para a possibilidade de apresentação de um curso de capacitação/reciclagem, confiante na ampla aceitação da proposta.

Os diretores se apresentaram, a princípio, um pouco constrangidos, talvez pelo fato de serem convidados a expor suas metodologias e pelo receio da crítica. No entanto, ao final, mostraram-se bastante interessados em minha proposta de trabalho e posicionaram-se positivamente em relação à real necessidade de um curso de capacitação em psicologia do adolescente.

Em uma segunda etapa, elaborei o questionário aplicado aos professores, seguindo a mesma concepção. Investiguei seu conhecimento sobre a adolescência, os procedimentos diante de problemas em sala de aula e, também, como no caso dos diretores, a aceitação de um curso específico sobre a adolescência.

Os professores, de modo geral, colaboraram de maneira satisfatória. Alguns com mais interesse, inclusive tendo, posteriormente, contatado comigo, para comentários e discussão informal. Percebi, entretanto, que outros docentes responderam ao questionário apenas porque

foram solicitados pelos seus diretores, não demonstrando grande comprometimento com o tema.

Parti, finalmente, para o questionário dos alunos. A elaboração deste questionário foi bastante cuidadosa, já que o principal objetivo era investigar o que pensam os adolescentes sobre o papel do ensino, dos professores e sua metodologia e, também, o que consideram ser o professor ideal.

Realizei pessoalmente as entrevistas, com a devida autorização da administração da escola e com o consentimento dos professores regentes. Tive ótima impressão dos alunos, independentemente do colégio visitado, e obtive inteira colaboração por parte dos docentes, que se mostraram interessados e participativos, mesmo nos momentos mais conturbados, quando tiveram que intervir pedindo silêncio e respeito. Esse fato, como já foi explicitado na sessão anterior, levou-me a rever a formação da amostra, culminando com a eliminação dos dados da 7ª série.

### **3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo trata da análise dos dados obtidos nas entrevistas com diretores, professores e alunos, focalizando as relações estabelecidas na escola e, mais especificamente, a relação entre professores e alunos e seu reflexo no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os fundamentos metodológicos, explicitados no capítulo 2, procederemos à análise dos questionários dos diretores; logo em seguida, dos professores e, por fim, dos alunos.

### **3.1. Análise das entrevistas dos diretores<sup>1</sup>**

#### **3.1.1. Dos critérios de contratação**

Esta questão foi formulada para que eu pudesse me certificar da preocupação das escolas, de suas verdadeiras intenções no critério de contratação de professores.

Observei que os diretores entrevistados, em sua totalidade, priorizam as exigências legais (formação específica na área - graduação, especialização, mestrado, etc.), experiência em docência, análise de *curriculum vitae* e entrevista, em que verificam a habilidade comunicativa do candidato.

Os critérios utilizados na seleção e contratação dos professores são realmente necessários e válidos, uma vez que o docente deve ser habilitado para transmitir o conteúdo programático da disciplina a que se propõe ministrar.

No entanto, considero que tais critérios não são suficientes, para que o professor atue de forma eficiente em turmas de adolescentes. Nas palavras de PFROMM NETTO:

“O conhecimento da matéria a ser ensinada e a destreza no uso de técnicas de ensino eficiente não bastam: devem ser completados com

---

<sup>1</sup> Para melhor acompanhamento, ver Anexo 1 – Questionário dirigido aos diretores.

o conhecimento da conduta e da experiência dos jovens, da maneira pela qual eles se desenvolvem dos problemas que encontram, de suas potencialidades e limitações.” (1976. p.3).

Percebi que nenhum dos diretores entrevistados releva o conhecimento de tais aspectos como critério importante para contratação de seus professores de Ensino Fundamental.

### **3.1.2. Dos problemas enfrentados na rotina de sala de aula**

A intenção era de certificar-me do conhecimento do diretor sobre os problemas da realidade em sala de aula, bem como o de avaliar e provocar-lhe a reflexão no sentido de ele se conscientizar de que tais problemas são reais e recorrentes.

Encontrei várias respostas comuns, mas também observei que, dependendo da origem sociocultural do público da escola, as preocupações dos diretores mudam um pouco de foco: os problemas apresentados são reflexos diretos da [falta de] estrutura familiar do adolescente (carência socioeconômica e afetiva).

Dentre as respostas podem-se elencar os principais problemas percebidos pelos diretores: falta de limites do aluno, relacionadas com a dificuldade de aceitação de regras; indisciplina; falta de responsabilidade no cumprimento das tarefas; impontualidade; conversas paralelas; falta de atenção; falta de motivação e interesse por parte do aluno e agressividade.

Ora, todas as dificuldades que os professores de 8ª série apontam como “problemas enfrentados em sala de aula”, decorrem do fato de não estarem preparados (ou bem formados e informados) para lidar com as questões e as características próprias da adolescência.

Percebi, ainda, que, além da falta de preparo do professor, o aluno chega à escola, muitas vezes, com deficiência na sua formação familiar, apresentando, por exemplo, maus hábitos e desconhecimento de regras e limites.

Em geral, o adolescente vai contestar qualquer autoritarismo ou situação imposta pelos pais/professores. Porém, se se sentir motivado, é possível que colabore com os mesmos, chegando, eventualmente, a negociar a questão sugerida.

### **3.1.3 Dos recursos utilizados para a solução de problemas**

Aqui pretendo identificar o conhecimento e a habilidade do professor para resolver problemas e, ainda, a estrutura e a orientação da escola.

A grande maioria dos diretores, em termos estatísticos, 90% deles, declarou que os professores tentam resolver os problemas com os alunos, através de conversas ou mudança de metodologia. Caso o assunto não seja resolvido, é encaminhado para a coordenação psicopedagógica.

O que se pode notar é que, apesar de os professores, segundo os diretores, terem formação deficiente no que diz respeito às características de seus alunos adolescentes, há um esforço no sentido de tentarem compreender, contornar, negociar e/ou solucionar as dificuldades diretamente com o aluno. Em último caso, buscam a ajuda dos especialistas em psicopedagogia (supervisor, orientador, psicólogo).

Em uma entrevista, entretanto, o diretor disse que diante de qualquer problema é acionado “o apoio da coordenação pedagógica”. Este mesmo diretor, anteriormente, afirmou que a “escola oferece treinamento aos professores nesse sentido”.



#### **3.1.4. Da necessidade do conhecimento das características da adolescência**

A pergunta foi posta para investigar até que ponto é importante para os diretores, calcados em sua experiência profissional, que os professores dominem as peculiaridades do adolescente.

Todos concordaram com a necessidade de um conhecimento mais detalhado e específico do aluno adolescente por parte do professor. Alguns exemplos bastante representativos:

**“Condição fundamental, além do conteúdo.”**

**“Sim, a formação do professor é muito técnica, específica na área da disciplina.”**

**“Porque toda vez que o professor conhece a história do aluno, ele acolhe melhor o aluno. E, também, porque assim ele saberá o que trabalhar e como se relacionar com os alunos.”**

(grifos autora)

Diante de tais respostas, deparei com uma primeira contradição: mesmo considerando que o conhecimento das questões e dificuldades dos adolescentes por parte dos professores de 8ª série é fundamental para a eficiência do processo ensino-aprendizagem, esse fator não é considerado por nenhuma das escolas critério relevante para a contratação de seus professores de Ensino Fundamental.

#### **3.1.5. Da necessidade de um curso de capacitação**

Acompanhando a proposta da quarta questão, pretendi avaliar a necessidade da aplicação efetiva de uma prática que pudesse, ao mesmo tempo, informar os professores sobre as características próprias da adolescência, orientando-os no sentido de melhorar suas habilidades e aprimorar o relacionamento professor-aluno.

Devo destacar alguns depoimentos por serem extremamente significativos no que se refere à posição da escola e suas dificuldades:

“É essencial. Melhoraria a qualidade do trabalho da equipe. Porém, **seria dispendioso, complicado e o próprio professor tem pouco interesse.**”

“Acredito até que **isso deveria acontecer na formação do professor.** Sem esse treinamento ele seria muito autoritário.”

“É válido. Muito válido. **Faltam oportunidades.**”

“Claro que sim. Seria interessantíssimo. **Nós queremos esse treinamento.**”

(grifos autora)

Nas respostas encontra-se um consenso em relação à necessidade de um curso de capacitação e reciclagem para os professores de adolescentes.

Percebi, entretanto, que há uma resistência e pouco interesse por parte do professorado, na visão dos diretores. Também, detectam-se problemas mais gerais e amplos, talvez uma questão que reflita bastante bem a atual situação da educação brasileira (pouco investimento, ausência de política governamental, baixos salários,...), falta de oportunidades e oferta desse tipo de serviço.

Reciclar, atualizar, ampliar conhecimentos, investir em novas tecnologias, adquirir uma boa biblioteca e material didático diferenciado é dispendioso e, muitas vezes, frente às demandas da escola, é dispensável e assunto não-prioritário.

Diante disso, segundo um diretor, o professor já deveria ter sido formado e informado sobre o tema Adolescência e Desenvolvimento em seu próprio curso de graduação.

Acredito, também, que essa deveria ser uma realidade. Os cursos de licenciatura oferecidos por faculdades e universidades deveriam dispor, em suas grades curriculares, de disciplina que tratasse especificamente da psicologia da adolescência, o que sanaria ou, ao menos, minimizaria as dificuldades que surgem na relação professor-aluno e as conseqüências destas dificuldades refletidas diretamente no processo ensino-aprendizagem.

### **3.1.6. Do curso de capacitação como influência na formação do educador**

Neste caso, objetivei avaliar como os diretores percebem as diferenças entre “ser professor” e “ser educador” e em que um curso de capacitação contribuiria para a formação de um educador.

Os diretores foram bastante positivos em suas respostas, sendo unânimes em relação à aplicação de um curso de capacitação como fator de interferência e aprimoramento na prática de ensino.

O professor, segundo eles, está concentrado na tarefa de transmitir os conteúdos de sua disciplina, esquecendo a importância da afetividade e da qualidade da interação com seus alunos. O professor seria aquele que informa o aluno, quer dizer, compartilha certo conhecimento, e o educador, além de informar, teria o compromisso maior e a responsabilidade de formar cidadãos participativos e críticos da sociedade.

“Sem dúvida, o professor tem que, antes de tudo, ter consciência de que, além de passar o conteúdo da disciplina, ele está ajudando a formar cidadãos.”

“A educação passa pela afetividade. Muitas vezes, o professor dissocia a afetividade do conteúdo.”

“Claro que sim. O professor que faz realmente o que ele se propôs é um verdadeiro educador. Tem que ter vocação.”

“Com certeza. Como professores passam apenas informação, então, com um curso assim, estariam preocupados em formar cidadãos.”

“Sem sombra de dúvida. O professor terá mais ‘jogo de cintura’, porque o adolescente é imprevisível, ele tem muita informação (quantidade) e, muitas vezes, não sabe lidar com elas. O professor tem que ter flexibilidade. Hoje, a escola não é mais a fonte de informação de conteúdo, mas sim de formação de cidadãos.”

Duas respostas muito interessantes revelam que o encaminhamento do processo de ensino pode ser melhor estruturado e, portanto, com melhores resultados, a partir do conhecimento específico do adolescente, um ser em (trans)formação e “imprevisível”.

“Ele vai entender melhor o que o adolescente passa. Ele vai, inclusive, adequar o conteúdo programático e a atividade, de acordo com a fase em questão.”

“Sim. Acredito mesmo! Isso tiraria muito o fantasma acerca do aluno. Ele precisa compreender que o aluno é um ser em formação, que nesta idade ele é imprevisível. Compreendendo as características do desenvolvimento, fica mais fácil a relação professor-aluno, gerando melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.”

Formar e informar um jovem nas circunstâncias atuais da educação não é tarefa das mais fáceis. No entanto, entendo que a escola como instituição ainda guarda o lugar em que o

conhecimento é valorizado, em que se aprende a conviver, socializar-se e, o fundamental, tornar-se cidadão.

### **3.2. Análise dos questionários dos professores<sup>2</sup>**

Como meu interesse principal está voltado para a relação entre os professores e seus alunos, entrevistei 30 professores de 8ª série de diferentes colégios da cidade, para que pudesse investigar essa relação a partir da visão de um dos protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

#### **3.2.1. Do conhecimento dos aspectos característicos da adolescência**

Procurei avaliar o conhecimento dos professores sobre os aspectos que caracterizam o desenvolvimento humano na fase da adolescência.

Nenhum dos professores entrevistados respondeu que conhece bem as fases do desenvolvimento humano e, especificamente, a adolescência. Depoimentos como:

“Não. Meu conhecimento é relativo, **uma vez que não possuo formação específica nessa área.**”

“Não. O relacionamento professor-aluno é **muito rápido, impossibilitando um contato maior.**”

Alguns se mostraram sensíveis a certo número de dificuldades ou problemas pelos quais passam seus alunos, mas não organizaram tal conhecimento em relação aos problemas próprios da adolescência.

---

<sup>2</sup> Ver Anexo 2 – Questionário dirigido aos professores.

“Não na sua totalidade, uma vez que nossos alunos nesta faixa etária (compreendida entre 13 e 17 anos) têm disparidade de idéias e **comportamento difícil de ser interpretado no dia-a-dia de sala de aula.**”

“Não posso afirmar que conheço bem, pois o que tenho de conhecimento **foi adquirido com a experiência** e pela sensibilidade ao lidar com os alunos.”

No entanto, há aqueles que entendem que a adolescência é uma fase de conflitos, de mudanças em vários níveis.

“Em geral, os alunos desta faixa etária passam por problemas afetivos e familiares que podem refletir em sua identidade. Estão sofrendo, também, mudanças físicas e intelectuais muito intensas.”

“São pré-adolescentes e adolescentes, fase das mudanças físicas e psicológicas. O que gera conflitos e, muitas vezes, grave crise de identidade.”

“Bem não diria, mas consigo acompanhar as mudanças emocionais que ocorrem no dia-a-dia.”

“Aqueles considerados básicos, sim. O curso de graduação proporcionou-me algumas orientações e, por ser mãe e interessar-me sempre pelo assunto, posso me considerar uma pessoa menos leiga.”

Também encontrei aqueles que conhecem parcialmente o desenvolvimento, por terem formação específica em uma área, por exemplo, Biologia e Educação Física.

“Mais ou menos. No sentido biológico tenho um maior conhecimento.”

“Sim, Conheço a taxinomia do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança; fisiologia humana e um pouco de psicofisiologia da emoção.”

Observei que os professores, de modo geral, possuem um conhecimento vago sobre o tema. É um conhecimento menos aprofundado, mais compartilhado com o senso comum.

### **3.2.2. Dos problemas na rotina em sala de aula**

Pretendo, agora, verificar os problemas enfrentados pelos professores no cotidiano da sala de aula. Em termos gerais, os problemas listados pelos professores correspondem àqueles citados pelos diretores.

O que percebi é que alguns docentes, com maior grau de consciência, identificam suas principais dificuldades em sala de aula como consequência da fase pela qual passam os alunos. Porém, em sua maioria, eles não relacionam diretamente os problemas com o período atravessado pelo adolescente.

Notei, em professores de algumas escolas específicas (freqüentadas por alunos de baixa renda), a preocupação com os conflitos vividos por seus alunos em casa e trazidos para a sala de aula. Tais conflitos interferem sobremaneira em sua relação com os professores e os colegas, comprometendo, assim, a aprendizagem.

Uma dificuldade observada diz respeito à sensibilização e motivação dos alunos quanto ao conteúdo programático (principalmente em aulas de Língua Portuguesa e Literatura), uma vez que os estímulos recebidos no dia-a-dia são muitos e, por vezes (na maioria delas), mais atraentes e menos desafiadores.

Os exemplos de sucesso que a sociedade nos impõe através dos diversos meios de comunicação indicam que não é necessário estudar para ‘ganhar a vida’ ou adquirir *status*. De certa forma, estes valores a que os alunos são expostos desencorajam, desmotivam e

desestimulam a busca do saber como fonte de prosperidade, crescimento e novas perspectivas.

Um depoimento aponta para essa questão:

“Falta de interesse por parte de alguns alunos, os quais, mesmo motivados, ignoram as aulas devido à falta de percepção da importância da aprendizagem.”

Em escolas de público de classe baixa, os professores enfrentam problemas ainda mais graves ou difíceis de contornar: falta de recursos financeiros, falta de apoio em casa, adolescentes que são trabalhadores, entre outros desafios, o que, muitas vezes, gera agressividade em sala. Os de escolas particulares sofrem com a indisciplina, a falta de atenção, o desinteresse da geração Xuxa, dos games e Internet.

Os professores, dessa forma, encontram cada vez mais dificuldades para impor limites e regras, motivar o estudo, relacionar-se de maneira adequada com os alunos.

### **3.2.3. Das soluções**

A pergunta foi elaborada com vistas a verificar a habilidade do professor para solucionar os conflitos da interação.

Os docentes têm a disponibilidade para o diálogo com seus alunos, de maneira a tentar chegar a uma solução conveniente. Alguns se propõem até mesmo a conversar em particular com o aluno que se mostra “problemático”. Em último caso, encaminham o problema à coordenação psicopedagógica, para proceder à solução mais adequada.

Daí observa-se uma segunda contradição: os professores da escola cujo diretor afirmou que os casos-problema eram encaminhados diretamente para a coordenação pedagógica foram unânimes em declarar que a primeira providência sempre é o diálogo com os alunos.



Curioso destacar que nenhum dos professores entrevistados declarou usar de autoridade ou autoritarismo para resolver e intervir nas questões surgidas em sala de aula. Enfatizaram muito como estratégias utilizadas o diálogo e a disposição para modificar a metodologia (aulas mais dinâmicas e criativas, organização de tarefas em equipe, recursos didáticos outros...).

No que tange às escolas, cujo público é socialmente menos favorecido, a estratégia comum é a conversa com os responsáveis, que nem sempre conseguem administrar seus próprios problemas.

#### **3.2.4. Da necessidade do conhecimento específico da adolescência**

A pergunta foi posta na expectativa de que os professores admitissem que, conhecendo os aspectos cognitivos e afetivo-emocionais, tivessem mais facilidade para trabalhar o conteúdo de sua disciplina com mais chance de sucesso.

Todos os professores de adolescentes consideram oportuno conhecer em maior profundidade as características próprias de seus alunos por diversos motivos: desenvolvimento da segurança, para o desenvolvimento do trabalho; compreensão das mudanças, para diluição dos atritos; pré-requisito para o sucesso do trabalho e para a qualidade da interação professor-aluno; bem como formação adicional para professores que tenham conhecimento menos específico na área pedagógica.

#### **3.2.5. Da necessidade de um curso de capacitação**

100% de respostas positivas.

#### **3.2.6. Da contribuição do curso de capacitação para a formação do verdadeiro educador**

100% de respostas positivas.

O objetivo das três últimas perguntas foi conscientizar o professor da importância de conhecer a fundo os mecanismos, as questões, os conflitos do adolescente. Tal conhecimento levará, com certeza, a uma prática mais eficaz. Um curso de capacitação, informação e orientação seria indispensável para sensibilizar o professor no que diz respeito a sua formação (conteudista, basicamente), para tornar-se um verdadeiro educador.

### **3.3. Análise dos questionários dos alunos**

#### **3.3.1. Da importância do estudo**

Pretendi investigar o nível de consciência do aluno para a importância do estudo.

Na Escola A, de 33 alunos entrevistados, 30 acham que o estudo é importante, o que configura além de 90% das respostas. Na Escola B foram 30 num universo de 31, portanto, acima de 96%; e na Escola C, observa-se o mesmo movimento em 24 dos 25 alunos inquiridos, 96% do total de respostas.

Os alunos, em sua esmagadora maioria, quando questionados sobre o que os leva a estudar, responderam diante das alternativas oferecidas que estudam porque “acham importante”.

Evidencia-se que, mesmo com as diferenças claras e significativas dos níveis social, econômico e cultural entre as escolas, os alunos adolescentes têm a mesma expectativa em relação ao estudo, como perspectivas de melhora e mais oportunidades na vida. A grande parte dos adolescentes já incorporou o estudo como valor importante, mesmo que em muitos momentos em sala de aula pareçam dispersos e entediados.

### 3.3.2. Do que se ensina na escola

O objetivo era avaliar o que o aluno pensa sobre o ensino da escola.

<b>QUESTÃO 2</b>	<b>INSTITUIÇÕES</b>			
Você considera o que se ensina na escola:	A(%)	B (%)	C (%)	TOTAL(%)
É desnecessário e inútil para seu futuro	-	-	-	-
É necessário e útil	21	22	40	27
Há coisas úteis e inúteis, igualmente	72	74	4	54
Há tudo que se precisa para o futuro	6	-	56	19

Cruzando os dados, pode notar que nas duas escolas em que os níveis sócio-econômico e cultural são mais altos e mais próximos entre si, o ensino não é supervalorizado, isto é, os estudantes não reconhecem a escola como única fonte de conhecimento, uma vez que têm a oportunidade e o acesso mais facilitado à informação.

Já os alunos da Escola C acreditam que ali podem encontrar os meios necessários para construir seu futuro. A escola, como mesmo disse a sua diretora, não é mais somente fonte de informação, mas também de formação de cidadãos. Estes alunos vêm a escola como o lugar de possibilidade de novas perspectivas e de ascensão social e econômica.

Os resultados também indicam, de certa forma, que as escolas devem procurar rever seus currículos. Mas também, sob outro ângulo, os alunos não “pintam” a escola como tão horrorosa quanto no seu dia-a-dia. Mais uma de suas particularidades: a crítica. Apesar disso, quando solicitados a participar da pesquisa e indagados sobre o assunto, eles foram menos rígidos em suas críticas.

### 3.3.3. Dos professores

A questão pretende investigar como é a avaliação do professor pelo aluno.

QUESTÃO 3	INSTITUIÇÕES			
	A (%)	B(%)	C (%)	TOTAL (%)
Na sua opinião, o professor deveria, principalmente:				
Saber bem a matéria e ensiná-la bem	-	17	4	7
Ser mais amigo dos alunos	18	3	8	10
Respeitar e atender as dificuldades dos alunos	51	29	44	41
Dominar bem o conteúdo e sempre se certificar que foi bem compreendido	31	51	44	42

Apesar de todos os problemas “crônicos” que afligem a área da educação no Brasil, parece que os jovens vêm com bons olhos a atuação de seus professores.

Percebe-se grande coerência entre as respostas dadas nessa questão e as dadas por eles na questão 6 (que diz respeito às características do professor ideal). Não apenas em termos absolutos, mas também havendo uma correspondência entre as respostas de cada escola.

Entre os alunos da Escola B, detectei uma preocupação maior com o domínio do conteúdo, assim como em 6. Na Escola A, tem-se o respeito, isto é, a postura ética como destaque nas respostas escolhidas. Os estudantes da Escola C acreditam que dominar o conteúdo e respeitar o aluno são dois aspectos importantes no perfil do professor. Parece que os alunos de classe economicamente mais baixa enxergam seus professores de forma mais positiva do que os outros.

Vê-se que de maneira geral, essas respostas apontam o perfil de um professor-formador-educador ideal: aquele que respeita, é amigo e conhece bem o seu ofício.

### 3.3.4. Dos modelos

Aqui, pesquisamos se os alunos seguem, ou não, exemplos ou modelos.

Você:	QUESTÃO 4			
	INSTITUIÇÕES			
	A (%)	B(%)	C (%)	TOTAL(%)
Considera seus professores “modelos” a serem seguidos	10	26	4	14
Não seguiria o “modelo” de nenhum professor	14	-	8	7
Seguiria o “modelo” de apenas um professor	26	13	44	28
Não costuma ter “modelos” de modo geral	50	61	44	51

Grande parte dos adolescentes afirmou que, em geral, não costuma ter modelos. Mas, de qualquer maneira, uma parte significativa continua tendo os professores como modelos a

serem seguidos e outros não negaram sua influência, embora não tenham tido tantos professores como modelo.

Durante o período a que chamamos de adolescência, o indivíduo passa por conflitos muitas vezes dolorosos, em todos os sentidos. A Psicologia tem tratado a adolescência como uma fase do desenvolvimento que apresenta características específicas, tais como rebeldia, crise de identidade, etc. É durante a adolescência, também, que o jovem toma como exemplo comportamentos, maneirismos e, até mesmo, o jeito de falar de grupos, ídolos, enfim, pessoas que ele admira com as quais se identifica e com quem deseja se assemelhar.

Porém, é exatamente nesse período que, contraditoriamente, o indivíduo tenta provar para si mesmo, e principalmente para o outro, que ele possui a própria identidade, o próprio gosto, a personalidade própria.

Assim, concluí que, apesar de todos os estudos teóricos apontarem que os adolescentes têm como característica específica seguir modelos (ídolos, moda, gírias, códigos, grupos...), as respostas foram contrárias aos estudos, exatamente porque o jovem tem a necessidade de tentar provar para o outro e também para si mesmo que ele possui identidade, não precisando seguir qualquer modelo.

Ao responder que não tem modelos, o aluno tenta se mostrar autônomo e independente das opiniões alheias.

### **3.3.5. Das tarefas**

Aqui, os dados se mostraram bastante diversos. Houve grande disparidade entre as respostas apresentadas pelos três colégios. Quanto à qualidade das tarefas, os alunos da Escola A consideram que os professores, em sua maioria, propõem tarefas desagradáveis. Na Escola B, esses números foram iguais: os professores apresentam tarefas ora agradáveis, ora

desagradáveis. Já na Escola C, e não pude mais me surpreender, os discentes avaliam as tarefas, em sua maioria, como agradáveis.

No entanto, no que concerne à apresentação dos objetivos, os alunos das três instituições foram positivos em sua avaliação: pensam que os professores têm a preocupação de explicar os objetivos das atividades, independentemente de serem agradáveis ou desagradáveis.

Penso que o grande desafio da escola atualmente é, sem dúvida, conquistar a atenção do adolescente para o estudo. Como dito anteriormente, são muitos os estímulos além deste. Essa é uma fase de grandes transformações não só corporais, mas também de importantes descobertas. Aliado a isso, vivemos um momento histórico de impetuosa corrente de mudanças, com o abalo e a reconfiguração de certas instituições e a alteração de valores.

Em face disso e levando em conta o pouco apelo metodológico de nossas escolas, o professor deve ser capaz de (e estar didaticamente preparado para) articular os diferentes conhecimentos a que seus alunos são expostos com o seu conteúdo, e, ainda, saber utilizar as diversas e novas tecnologias como instrumento acessório à sua prática.

É bem verdade que tal proposta soa como utopia diante do anacronismo de nossas escolas, mas não é possível fechar os olhos à questão e é necessário tentar a superação dos problemas educacionais.

Com todos os problemas que se configuram, a escola ainda é o lugar em que o saber é valorizado e no qual o ser humano se socializa, aprende a conviver e a tornar-se cidadão.

### **3.3.6. Das características do professor ideal**

Dentre as cinco principais características destacadas, consideradas as fundamentais em um professor, observamos que os itens relacionados à prática pedagógica, quais sejam:

dominar o conteúdo, explicar adequadamente a matéria, ser dinâmico, motivador, inovador, criativo, são apontados em número bastante inferior às características que dizem respeito à afetividade, ao relacionamento, à postura ética do professor.

Podemos dividir da seguinte forma as respostas dadas pelos alunos: pedagógicas, ético-estéticas e afetivo-relacionais.

Observe o quadro abaixo:

Número de estudantes entrevistados	89
Número de características mencionadas	445
<b>Aspectos psicopedagógicos</b>	
Pedagógicos	38
Afetivo-relacionais	37
Ético-estéticos	25

Cada “bom professor” tem qualidades próprias. Além disso, a sua boa qualidade também depende das características e dos motivos de seus alunos.

Salta aos olhos, no quadro apresentado, que os alunos dão mais importância à soma das qualidades éticas do professor com as qualidades emocionais que ele introduz em suas relações interpessoais do que à sua competência profissional técnico-teórica.

O professor ideal se caracteriza, pois, de acordo com os alunos, por três traços principais e imprescindíveis: amizade, respeito e fonte de informações.

### **3.4. Integração dos resultados mais relevantes**

Verificou-se que tanto diretores quanto professores foram unânimes no que diz respeito à necessidade de um curso de capacitação/reciclagem na área de Psicologia da Adolescência.



Apesar de os docentes terem declarado que possuem certo conhecimento específico sobre a adolescência e que até mesmo, nos cursos de graduação, tenham sido orientados acerca do assunto, reconheceram que sua formação ainda é deficiente para administrar os conflitos surgidos em sala de aula, e para garantir a qualidade da interação com os alunos e o sucesso da aprendizagem.

Os professores, notadamente os da classe de mais baixa renda, têm consciência de seu papel de educadores e estão comprometidos com a formação de verdadeiros cidadãos, prontos a lutar e garantir os seus direitos.

Dentre os alunos, o que pude observar, é que, a despeito do nível socioeconômico e cultural dos alunos pesquisados, todos eles apresentam as características próprias dessa fase do desenvolvimento humano. Quer dizer, apesar da influência de fatores contextuais e históricos, os alunos se comportam e se manifestam de acordo com os traços marcantes da adolescência: rebeldia, que se traduz em indisciplina; crítica, que muitas vezes é interpretada como transgressão de limites e desrespeito à hierarquia; conflitos, confundidos com dificuldade de relacionamento ou teimosia; e devaneios naturais, resultando em falta de atenção e concentração, “lida” como indiferença e desinteresse pelas atividades em aula.

A diferença social emerge da diferença de expectativas desses alunos em relação à escola. Os de classes menos favorecidas depositam suas esperanças na escola, no sentido de que a educação formal pode lhes proporcionar melhores oportunidades de trabalho e ascensão social. Já os de classes mais favorecidas acreditam que a formação geral não se restringe à escola, sendo possível a busca de informação e crescimento em ambiente extra-classe.

No entanto, o que se mostra com destaque é a opinião geral dos alunos, não entrando no mérito da divisão de classes, ou seja, não é suficiente que o professor tenha habilidades teóricas e técnicas, mas também, e principalmente, que seja capaz de gerenciar as relações

interpessoais, no sentido de compreender e respeitar as modificações que se operam ao longo do seu desenvolvimento.

Exige-se dos professores, portanto, que busquem orientação no sentido de se aproximarem ao máximo de tais características fundamentais citadas pelos alunos. Para tanto, faz-se necessário encaminhar às escolas e instituições de ensino superior uma proposta de curso de capacitação/reciclagem.

## **CONCLUSÃO**

Este trabalho foi concebido a partir da observação de que havia uma lacuna na formação de professores de adolescentes. Minha preocupação foi, então, demonstrar a necessidade de um curso de capacitação e orientação para esses professores, a fim de que o processo ensino-aprendizagem se desse de forma eficiente.

Os resultados sintetizados na seção 3.4. nos permitem, a esta altura, fazer algumas generalizações acerca da prática pedagógica:

- a) a direção das escolas, ao contratar seu corpo docente, não se preocupa com a formação específica do candidato em Psicologia do Desenvolvimento;
- b) diretores e professores são categóricos ao afirmar a necessidade de um curso de capacitação/reciclagem na área de Psicologia da Adolescência;
- c) a grande maioria dos professores reconheceu não ter formação sólida, que sustente a qualidade da relação com seus alunos em sala de aula;
- d) os docentes, principalmente os que atendem ao público de renda mais baixa, mostraram-se bastante conscientes no que diz respeito ao seu papel de formação de cidadãos;
- e) os alunos, independentemente de classe socioeconômica, consideram que o estudo é importante para a vida;
- f) alunos de classes menos favorecidas apontam a escola (o ensino, de forma geral) como lugar em que se pode adquirir conhecimento global;
- g) segundo os alunos, o professor ideal é aquele que reúne três características fundamentais: respeito, amizade e conhecimento;
- h) destaca-se que, apesar das diferenças sociais, econômicas e culturais, todos os alunos apresentam as características próprias da adolescência.

Fica evidente, diante disso, que é necessário e fundamental que todo professor, que se dispõe a trabalhar com adolescentes, esteja devidamente preparado, informado e capacitado para lidar com as questões que caracterizam esse período.

Não significa, entretanto, que o docente esteja pronto e acabado, mas que esteja consciente de que o conhecimento é um processo contínuo e constante de renovação, flexibilidade, aperfeiçoamento e comprometimento histórico-social.

Qualquer professor que se propõe a trabalhar com adolescentes deve, como condição *sine qua non*, conhecer bem a clientela com a qual irá lidar. Este conhecimento deve se estender a todos os aspectos do desenvolvimento humano: cognitivo, social, biológico e, principalmente, afetivo-emocional, fonte de tantos conflitos vividos pelo adolescente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. *Adolescência Normal: um enfoque psicanalítico*. 10 ed. tradução. de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ABREU, M. C. & MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo : Cortez, 1990.

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. Campinas : Papyrus, 1999.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo : Ars Poetica, 1994.

AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor - aluno*. São Paulo : Summus, 1996.

- BALZAN, N. C. *O professor em construção*. 2 ed. Campinas : Papyrus, 1994.
- BARROS, C.S.G. *Pontos de Psicologia Geral*. 15 ed. São Paulo: Ática. 1997
- BARROS, D. F. & SILVA, R. C. *A formação do professor de 3º grau: capacitação científica ou capacitação docente?*. São Paulo : Impulso/UNIMEP, nº 7, 1994.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis : Vozes, 1993.
- BOCK, A. M. B. *Psicologia*. São Paulo : Saraiva, 1997.
- CABRAL, E. C. A influência da relação professor - aluno no processo ensino-aprendizagem. Campinas : Universidade Estadual de Campinas, Dissertação de Mestrado, 1987.
- CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo : Publifolha, 2000.
- CANDAU, V. M. F. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: Seminário "A Didática em questão". Rio de Janeiro, 1982.
- CARVALHO, I. M. *O processo didático*. 2 ed. Rio de Janeiro : Forense, 1997.
- CUNHA, M. I. *A relação professor-aluno*. Campinas : Papyrus, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O bom professor e sua prática*. Campinas : Papyrus, 1992.
- DEBESSE, M. *A adolescência*. São Paulo: Europa-América, 1945.
- DORIN, Lannoy. *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ed. Brasil. 1982
- DORIN, Lannoy. *Psicologia da Adolescência*. 5 ed. São Paulo:Ed Brasil, 1978.
- ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976
- ERIKSON, E. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro : Zahar, 1972.
- FAVERO, J. A. *formação do educador*. Rio de Janeiro : PUC, 1981.
- FRANCO, L. A. C. *A disciplina na escola*. ANDE, São Paulo, 1996, v. 6, n. 11, pp. 62-73.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 3 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.
- FREITAS, M. T. A. *Vygotsky & Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo : Ática, 1994.
- FREUD, S. *Obras completas*. Rio de Janeiro : Imago. (edição eletrônica).
- GADOTTI, M. Concepção dialética de educação e educação brasileira contemporânea. In : *Educação e Sociedade*. São Paulo, 1991.
- JERSILD, A.T. *Psicologia da Adolescência*. 5 ed. São Paulo: CEN, 1971.

- LEONARD, G. *Educação e êxtase*. São Paulo : Summus, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo : Cortez, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico*. ANDE, São Paulo, 1983, número especial.
- LUCKESI, C. C. *O papel da didática na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- LÜDKE, M & ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, A. S. *Disciplina*. São Paulo : Moraes, 1981.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática teórica/ didática prática: para além do confronto*. São Paulo, SP: Loyola, 1989. 181 p.
- MENEZES, L. C. de. *Formar professores: tarefa da universidade*. São Paulo : FTD, 1986.
- MERY, J. *Pedagogia curativa escolar e psicanálise*. Porto Alegre ; Artes Médicas, 1985.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: o que fundamenta a ação docente? Um estudo de abordagem do processo ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro, PUC-RJ, Tese de Doutorado, 1993.
- MOREIRA, P.R. *Psicologia da Educação: Interação e Individualidade*. São Paulo: FTD, 1994.
- NICOLATO, M. *Vitalização de uma universidade e pressupostos*. In: *Educação e Sociedade*. Brasília 2 (4): 185-95, 1990.
- OZELLA, Sergio. (org.) *Adolescências Construídas: a visão da Psicologia Sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora, 2003
- OSÓRIO, L.C. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores : pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro : Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo : Pioneira, 1976.
- ROSSI, W. G. *Capitalismo e educação : contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo : Cortez e Moraes, 1988.
- SAVIANI, D. *Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5540/68 e 5692/71*. São Paulo : McGraw Hill do Brasil, 1983.
- SILVA, M. C. P. da. *A paixão de formar: da psicanálise à educação*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

TIBA, I. *Disciplina: o limite na medida certa*. São Paulo : Gente, 1996.

TIBA, I.. *Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial*. São Paulo: Ágora, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 3 ed. São Paulo : Libertad, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social na mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, s/d.

XAVIER, M.E.S.P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez, 1989.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DIRETORES**

Questionário investigativo para Dissertação de Mestrado  
Mestranda: Dione Senna Guimarães Fernandes

Escola:  
Endereço:  
Diretor:

Perguntas:

1. Que critérios são utilizados para contratação de professores do Ensino Fundamental?

2. Quais são os principais problemas que os professores de 7ª e 8ª séries enfrentam na rotina de sala de aula?
  
3. Normalmente, que recursos são utilizados por estes professores para solucionarem os problemas mencionados?
  
4. Você considera oportuno que os professores de 7ª e 8ª séries conheçam mais profundamente as características próprias de seus alunos? Justifique a sua resposta.
  
5. Você julga válido um treinamento específico, dirigido a professores de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, objetivando aumentar conhecimentos sobre as características específicas desta etapa do desenvolvimento e, ainda, orientar para que haja expansão das habilidades do docente que lida com esta clientela? Justifique a sua resposta.
  
6. Acredita que através de um treinamento neste sentido o professor poderá tornar-se melhor educador? Justifique a sua resposta.

## **ANEXO 2 –QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES**

Questionário investigativo para Dissertação de Mestrado  
Mestranda: Dione Senna Guimarães Fernandes

Escola:  
Endereço:  
Professor:  
Disciplina:  
Série:

Perguntas:

1. Você conhece bem os aspectos que caracterizam o desenvolvimento humano na fase pela qual passam os seus alunos?
  
2. Quais são os principais problemas que você enfrenta na rotina de sala de aula?



3. Normalmente, que recursos são utilizados para solucionar tais problemas?

4. Você considera oportuno que os professores de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental conheçam mais profundamente as características próprias de seus alunos? Justifique a sua resposta.

5. Você julga válido um treinamento específico, dirigido a professores de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, objetivando aumentar conhecimentos sobre as características específicas desta etapa do desenvolvimento e, ainda, orientar para que haja expansão das habilidades do docente que lida com esta clientela? Justifique a sua resposta.

6. Acredita que através de um treinamento neste sentido o professor poderá tornar-se melhor educador? Justifique a sua resposta.

Obrigada!

### **ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS**

Mestrado em Psicopedagogia  
Mestranda: Dione Senna Guimarães Fernandes

Escola: \_\_\_\_\_  
Série: \_\_\_\_\_ Sexo: Fem ( ) Masc ( ) Idade: \_\_\_\_\_

Questionário investigativo direcionado a alunos de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental

1. Você estuda por quê:

- ( ) acha importante.
- ( ) é obrigado pelos pais.
- ( ) todo mundo estuda.
- ( ) nunca pensou sobre isso.

2. Você considera que, geralmente, o que se ensina na escola:

- ( ) é desnecessário e inútil para o seu futuro.
- ( ) é necessário e útil.
- ( ) há coisas úteis e inúteis igualmente.
- ( ) há tudo que se precisa para o futuro.

3. Na sua opinião, o professor deveria, principalmente:

- ( ) saber bem a matéria e ensiná-la bem.

- ( ) ser mais amigo dos alunos.
- ( ) respeitar e entender as dificuldades dos alunos.
- ( ) dominar bem o conteúdo e sempre se certificar de que foi bem compreendido.

4. Você:

- ( ) considera seus professores "modelos" a serem seguidos.
- ( ) não seguiria o "modelo" de nenhum professor.
- ( ) seguiria o "modelo" de apenas um professor.
- ( ) não costuma ter "modelos" de modo geral.

5. A maioria de seus professores:

- a) ( ) propõe tarefas agradáveis.  
( ) propõe tarefas desagradáveis.
- b) ( ) explica os objetivos das tarefas.  
( ) não explica os objetivos das tarefas.

6. Cite 5 características que você considera fundamentais em um professor:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Muito obrigada!