

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONRADO HENRIQUE NASCIMENTO ALVES PEREIRA

**ADOLESCÊNCIA E ATIVIDADES ESCOLARES: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITUIUTABA-MG**

Uberaba, MG
2017

CONRADO HENRIQUE NASCIMENTO ALVES PEREIRA

**ADOLESCÊNCIA E ATIVIDADES ESCOLARES:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DE ITUIUTABA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Vania Maria de Oliveira Vieira.

Uberaba, MG
2017

CONRADO HENRIQUE NASCIMENTO ALVES PEREIRA

**ADOLESCÊNCIA E ATIVIDADES ESCOLARES:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DE ITUIUTABA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Vania Maria de Oliveira Vieira.

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba -UNIUBE

Prof^a Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Prof^a. Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha
Universidade de Uberaba -UNIUBE

À minha mãe pela sagrada dedicação e amor.
Ao meu pai, que me escolhendo para ser seu filho me ensinou que não há fronteiras para o amor.
À minha filha Maria Clara, que com sua inteligência e carinho contagiantes me inspira cotidianamente a viver e querer para sempre estar ao seu lado.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela grande oportunidade e dons que me deu, estando sempre ao meu lado no caminhar desta conquista.

À Universidade de Uberaba – UNIUBE, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Linha de Desenvolvimento profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, que dos conhecimentos e vivências partilhados, me transformou muito com sua pedagogia do amor e consideração incondicional. Muito obrigado pela dedicação, amizade, ensinamentos e confiança que sempre depositou em mim durante este tempo que estivemos juntos. Você estará em meu coração para sempre.

À todos os meus professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, que de maneira especial me trouxeram até aqui, com uma formação humana potencializadora de grandes transformações.

Aos diretores e professores das escolas de Educação Básica que participaram deste estudo, pela disponibilidade em contribuir para a pesquisa.

Eu gostaria de falar sobre aprendizagem. Mas não daquilo sem vida, estéril, fútil, rapidamente esquecido, que é imposto na mente do pobre e desamparado indivíduo que é amarrado em sua cadeira pelos cabos de aço da complacência! Estou falando de aprendizagem – a insaciável curiosidade que motiva um rapaz adolescente a absorver tudo que ele puder ver ou escutar sobre motores a combustão, de forma a melhorar a eficiência e a velocidade de seu carro. Estou falando do aluno que diz: “Eu estou fazendo descobertas, captando conhecimento à minha volta e tornando aquilo que é captado parte integrante do meu eu. “Estou falando de qualquer aprendizagem na qual a experiência de quem aprende progride da seguinte forma: “Não, não, não é isso que eu quero”; “Espere! Isto está mais próximo daquilo em que estou interessado, do que preciso”; “Ah, agora sim! Agora eu estou recebendo e assimilando o que eu preciso e o que eu quero saber!” (p.3).

Carl Rogers (1993)

PEREIRA, Conrado Henrique Nascimento Alves. **Adolescência e atividades escolares:** representações sociais de professores da Educação Básica de Ituiutaba/MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2017.

RESUMO

A adolescência tem sido compreendida por diferentes perspectivas: como um período de desenvolvimento, marcado por conflitos e perturbações, resultando numa concepção naturalizante e universal; como um fenômeno cultural, produzido pelas práticas sociais e ainda como construções sócio-históricas. Este estudo parte do princípio de que as representações sociais dos professores sobre a adolescência trazem implicações no modo como conduzem o processo ensino-aprendizagem e elegem as atividades de ensino. Insere-se na Linha de Pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. Toma como objeto de estudo a *adolescência e as atividades escolares*. Apresenta como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais de professores da Educação Básica, das escolas municipais e estaduais de Ituiutaba-MG, sobre a fase da adolescência e sua relação com as atividades escolares. Caracterizado por uma abordagem quanti-qualitativa, adota como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2013), Jodelet (2001) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). Participaram da pesquisa 65 professores da Educação Básica, de três escolas públicas de Ituiutaba/MG, que ministram aulas para alunos do quinto ao nono ano da Educação Básica. A coleta dos dados se deu em duas etapas, sendo que, inicialmente, utilizou-se um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras, que foram tratadas pelo *software* EVOC, baseado no método Vergés (1992). Esse *software* tem como finalidade identificar nas Representações Sociais os elementos centrais e periféricos. No segundo momento, foi utilizado o Teste do Núcleo Central, com o objetivo de identificar, a partir de cognições inicialmente levantadas, aquelas que efetivamente compõem o núcleo central. Os dados coletados foram analisados com o auxílio da teoria das Representações Sociais, da subteoria do Núcleo Central e dos pressupostos da Teoria de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). As análises mostram que os professores caracterizam a adolescência a partir de representações assentadas numa perspectiva natural, pré-determinada e universal, em que o adolescente é compreendido como rebelde, indisciplinado e descompromissado. Ademais, a maioria das atividades escolares

sugeridas por eles e caracterizadas como categorias “dinâmicas”, “tecnológicas” e “grupais” podem contribuir para minimizar a negatividade de tais características e contribuir de fato para a aprendizagem. No entanto, a categoria “expositivas”, sugerida pelos professores, parece ser contraditória, uma vez que não guarda relação com as representações reveladas. Nesse sentido, o resultado deste estudo sugere, no âmbito das unidades escolares, a realização de intervenções formativas para que os professores compreendam melhor as características do adolescente e a relação destas com as atividades escolares.

Palavras-chave: Adolescência. Atividades Escolares. Representações Sociais.

PEREIRA, Conrado Henrique Nascimento Alves. **Adolescência e atividades escolares:** representações sociais de professores da Educação Básica de Ituiutaba/MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2017.

ABSTRACT

Adolescence has been looked at from different angles: as a phase in one's development, characterized by unrest and conflict, resulting in a naturalizing, universal concept; as a cultural phenomenon, created by social behavior and also as socio-historical structures. This present study uses as its starting point the principle that the teachers' social representations of adolescence have implications as to the way they conduct the teaching-learning process and determine teaching activities. It falls within the context of Research classified as *Professional development, teaching work and the teaching-learning process*, of the Post-Graduation Education Program at UNIUBE. It uses *adolescence and school activities* as its subject for analysis. Its general objective is to identify and understand the social representations used by teachers in Primary School Education at the Municipal and State Schools of Ituiutaba - MG, regarding adolescence and its relationship with school activities. Characterized by a quantitative-qualitative approach, using as theoretical-methodological support the Social Representations Theory, put forward by Moscovici (1978), Jodelet (2001) and the Abric Central Core sub-theory (2000). A total of 65 fifth to ninth-year Primary School teachers from three public schools in Ituiutaba / MG, took part in the study. The data collection was carried out in a two-stage process. Initially by means of a questionnaire containing open-ended and multiple-choice questions, using the Free Word-Association technique, was processed with EVOC software, based on the Vergés method (1992). The objective of this software is to identify, in Social Representations, central and peripheral aspects. The second stage of the process used the Core Nucleus Test, the objective of which is to identify, using the initially posed cognitions, those that effectively make up the central core. The data collected were analyzed with the help of the Social Representations theory, the Central Core sub-theory and the presuppositions of the Bardin Content Analysis Theory (2011). The analyzes show that teachers categorize the adolescence phase using representations stemming from a natural, predetermined universal viewpoint, wherein the adolescent is understood as being wild, undisciplined and carefree. In addition, most school activities suggested by them, and characterized as being "dynamic", "technological", "group" categories may contribute towards minimizing the negativity of these

characteristics and, in fact, help the learning process. However, the "lecture-based" category, as suggested by the teachers, seems to be contradictory, since it is in no way related to the newly discovered representations. In this sense, the result of this study would suggest that, within the framework of the school facilities, formative interventions should take place so that the teachers better understand the adolescent traits and their relationship to school activities.

Keywords: Adolescence. School Activities. Social Representations.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EVOC - *Ensemble L'analyse des programmes des evocations Permettant de Verges*

PPS - Processos Psicológicos Superiores

PPE - Processos Psicológicos Elementares

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TNC - Teste do Núcleo Central

TRS - Teoria das Representações Sociais

UNIUBE - Universidade de Uberaba

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadrantes gerados pelo EVOC	84
Figura 2: Síntese das características dos adolescentes e das atividades escolares	106

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 - Produções encontradas no Banco de Teses da CAPES.....	21
Quadro 02 - Disposição dos resultados nos quadrantes gerados pelo programa Rangfreq.....	84
Tabela 01 - Graduação dos participantes.....	77
Tabela 02 - Características da adolescência.	93
Tabela 03 - Categorias de atividades escolares.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Porcentagens de participantes quanto ao sexo	75
Gráfico 02 - Faixa etária dos professores	75
Gráfico 03 – Tempo de exercício na atividade docente	76
Gráfico 04 - Porcentagem de professores que têm Pós-Graduação.....	77
Gráfico 05 - Porcentagem de professores que exercem outra profissão	78
Gráfico 06 - Motivos da escolha pela docência.....	79
Gráfico 07 - Porcentagem de professores que repetiriam a escolha pela docência.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ESTUDO DO CONHECIMENTO	19
1.1 Contribuições teóricas para a pesquisa	26
2 ADOLESCÊNCIA E ATIVIDADES ESCOLARES	27
2.1 Adolescência: a delimitação do objeto	27
2.2 As concepções de adolescência no Século XX	29
2.3 O adolescente que aprende: reflexões sobre aprendizagem e adolescência	44
3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	54
3.1 A pesquisa quanti-qualitativa e a representação social	54
3.2 Coleta de dados	56
3.3 Os participantes da pesquisa	58
3.4 Tratamento e Análise dos dados	59
3.5 A Teoria das Representações Sociais	61
3.5.1 A subteoria do Núcleo central.....	70
4 ADOLESCÊNCIA E ATIVIDADES ESCOLARES: O QUE ORIENTAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	74
4.1 Perfil dos participantes pesquisados	74
4.2 Técnica de Associação Livre de Palavras – o EVOC e o Teste do Núcleo Central	82
4.3 Características da fase da adolescência e atividades escolares.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
Apêndice A - Questionário.....	122
Apêndice B- Teste do Núcleo Central.....	124
Apêndice C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	125
Anexo A - Relatório do EVOC.....	126

INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surgiu, principalmente, por ser psicólogo clínico há oito anos e ter me deparado com muitas demandas de queixas relativas aos adolescentes, provenientes de encaminhamentos das escolas e da própria família. Tais queixas, na maioria das vezes, fundadas nas dinâmicas relacionais, afetivas e pedagógicas, apresentavam para mim um adolescente sempre problemático, desviante e não adequado àquilo que se espera dele, um adolescente errante na sua construção e no seu desenvolvimento, ou ainda, um adolescente patológico e sintomático.

Percebia que buscavam no meu trabalho uma adequação normatizante desse adolescente, um “conserto” ou uma atitude corretiva que acredito hoje ter sido delineada a partir de representações que os próprios pais, a família, a escola e, enfim, a sociedade construíram ao longo do tempo sobre a adolescência, como ainda da própria Psicologia como ciência e profissão compelida a dar respostas aos problemas emergentes e desviantes da condição humana.

Essa experiência profissional despertou em mim algumas inquietações. À medida que buscava respostas na literatura sobre a adolescência, crescia o desejo de compreender ainda mais essa fase e sua relação com a aprendizagem escolar.

Além disso, como professor universitário, especialmente nas disciplinas de Psicologia Escolar e Psicologia da Aprendizagem, fui tomado, não só por uma necessidade de problematizar a questão da adolescência na sua relação com a educação escolar, como também de suprir uma necessidade de profissionalização quanto à docência no ensino superior.

Assim, surgiu o meu interesse pela adolescência e por aprofundar conhecimentos acerca de tal período do desenvolvimento humano, inclusive na sua relação com o ensino-aprendizagem, pois percebia que muitas demandas eram desenvolvidas, justificadas e encaminhadas pela própria escola, ou se apresentavam numa estrita correlação com a educação escolar. Ademais, o gosto pelo trabalho docente e a necessidade de um melhor desempenho profissional me impulsionaram a aprofundar meus estudos, colocando-me diante de um novo desafio: o Mestrado em Educação.

Ao ingressar no Mestrado em Educação da UNIUBE e optar pela linha de pesquisa, *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, fui tomado por questionamentos e pela oportunidade de aprofundar meus estudos sobre a adolescência. Isso porque, ao cursar as disciplinas do Programa, como também ao integrar uma

pesquisa maior sobre “*Aprendizagem na adolescência e práticas pedagógicas: as representações sociais de professores da Educação Básica*”, vi a possibilidade de desvendar minhas inquietações e curiosidades sobre a *adolescência e atividades escolares*, tornando-a objeto de estudo de minha pesquisa.

Atento a uma lacuna epistemológica no campo das representações sociais sobre adolescência, evidenciamos um problema de pesquisa, tendo em vista que as representações sociais construídas pelos professores, sobre a adolescência, trazem implicações no modo como conduzem o processo ensino-aprendizagem. Propusemo-nos, assim, desenvolver uma pesquisa que apresentasse como objeto de estudo *a adolescência e atividades escolares*.

Pude perceber, com a minha experiência profissional no consultório e em algumas vezes em que fui convidado para discutir temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem nas escolas, que a preocupação com o comportamento do adolescente tem sido recorrente em diversas discussões no meio escolar. Nesse contexto, não só problemas relativos a adaptação e motivação do adolescente na escola se destacam, como também queixas de professores quanto às dificuldades de relacionamento com alunos que se encontram nessa fase. Há queixas, ainda, de que os adolescentes não se interessam pelas aulas ou não apresentam motivação para o estudo.

Assim questionamos: o professor tem conhecimento dos aspectos que caracterizam a adolescência? Que representações sociais sobre a adolescência sustentam o fazer do professor? Quais as atividades escolares têm sido utilizadas pelos professores da Educação Básica com os adolescentes? Essas atividades guardam relações com as características da adolescência anunciadas pelos professores?

Compreendemos que a análise das representações nos remeteria à identificação de como os professores pensam e caracterizam a adolescência e se consideram as características desse período do desenvolvimento nas suas atividades pedagógicas. Nesse sentido, esta pesquisa toma como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais de professores da Educação Básica, das escolas municipais e estaduais de Ituiutaba-MG, sobre a fase da adolescência e sua relação com as atividades escolares.

Assim, para direcionar o caminho a ser percorrido nesta pesquisa, elaboramos questões norteadoras e, posteriormente, definimos os objetivos específicos de cada uma delas. São elas:

- a) Como as características sócio-econômico-culturais dos participantes da pesquisa, influenciam a construção de suas representações sociais sobre a adolescência? Para isso, identificamos e analisamos o perfil dos participantes da pesquisa.

- b) Como o professor pensa e caracteriza a adolescência na relação com o ensino-aprendizagem? Assim, investigamos como os professores pensam e caracterizam a adolescência, como também observamos a relação entre a representação social construída por eles sobre a adolescência e as sugestões de atividades pedagógicas para essa fase do desenvolvimento.
- c) Como é estruturada a organização interna das representações sociais, construídas pelos professores da Educação Básica sobre a adolescência? Para isso, identificamos o Núcleo Central e o Sistema Periférico das representações dos professores.

Para implementar essas questões norteadoras, desenvolvemos este estudo, caracterizado por uma abordagem quanti-qualitativa, que utilizou como suporte teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais, explicitada por Moscovici (1978), Jodelet (2001) e a Subteoria do Núcleo Central de Abric (2000).

A pesquisa quanti-qualitativa representa a combinação, no sentido de complementariedade, da pesquisa quantitativa e a qualitativa, na medida em que enquanto a primeira exige procedimentos e análises de medidas, geração de tabelas e banco de dados, a outra agrega a dimensão subjetiva, com seus desdobramentos. Assim, foi escolhida tal metodologia como um caminho promissor para conhecer o fenômeno estudado nesta pesquisa, considerando ainda que seus pressupostos são encontrados na investigação das representações sociais.

As Representações Sociais são construções simbólicas dos sujeitos, a partir da interação com os objetos de representação e na relação com os outros. “Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Na realidade, as representações sociais nos guiam no modo de nomear e definir as coisas, no modo de interpretar o mundo à nossa volta e de tomar decisões diante das situações e/ou coisas, contribuindo não só com a compreensão do comportamento dos indivíduos, como também com a análise dos diversos contextos. Assim, as percepções das pessoas, construídas numa relação que envolve sujeito e objeto, revelam-se de maneira implícita ou explícita, nos gestos, no olhar, nas palavras, no agir ou no próprio silêncio (SHIMAMOTO, 2004). Para Abric (1994, p. 19), “a representação é, pois, constituída por um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes sobre um objeto dado”.

Nesse sentido, “o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos

sociais” (GILLY, 2002, p. 231). Escolhemos, portanto, a Teoria das Representações Sociais na medida em que vem sendo reconhecida pela comunidade científica como um referencial teórico promissor para as pesquisas em Educação, contribuindo essencialmente para o conhecimento do papel que as representações construídas exercem nas relações dos grupos com o objeto da representação.

Ao buscarmos a identificação das representações sociais sobre *adolescência e atividades escolares* temos como finalidade tornar familiares pontos obscuros, na expectativa de que os desdobramentos desta pesquisa poderão não só contribuir para a compreensão das características da adolescência, como também possibilitar discussões e reflexões acerca das atividades pedagógicas que são pensadas e ou/oferecidas aos alunos nessa fase.

Para delimitarmos o estudo sobre a *adolescência e atividades escolares*, objeto da pesquisa, buscamos referencial teórico, com relação à adolescência, em Hall (1904), Freud (1905), Anna Freud (1976), Erikson (1976), Aberastury & Knobel (1981), Piaget (1999), Margareth Mead (1973), Vygotsky¹ (1996), Aguiar, Bock e Ozella (2002). Com relação às *atividades escolares*, norteamos nossos estudos a partir dos autores Salvador (2000), Rey (2014) e Tacca (2014).

Para os autores Hall (1904), Freud (1905, 1917, 1987), Anna Freud (1976), Erikson (1976), Aberastury & Knobel (1981) e Piaget (1999), a fase da adolescência é reconhecida sob um ponto de vista natural e universalizante, sendo as características dessa fase provenientes da própria idade, não havendo questionamento quanto a outras fontes de sua gênese. A adolescência assim apresenta características de contradição, confusão, crise, turbulência, transição, tensão e conflito.

Contrastando com os autores acima, Margareth Mead (1973) questiona a universalidade dos conflitos dos adolescentes e considera a fase da adolescência como um fenômeno cultural, produzida totalmente pelas práticas sociais. Para essa autora não há nada de natural na adolescência, ela é resultado de um produto cultural.

Já para Vygotsky (1996) e Aguiar, Bock e Ozella (2002), representantes da teoria histórico-cultural, a adolescência é considerada uma idade de transição, uma vez que as suas características são desenvolvidas a partir das relações que o jovem estabelece com o meio, contrapondo-se à ideia de uma evolução natural. A adolescência, para esses autores, constitui-se sob as condições históricas e culturais dos indivíduos, influenciando, inclusive, o desenvolvimento humano.

¹ Neste estudo, o nome do Vygotsky será escrito de acordo com a referência citada.

Dentro da abordagem teórico-metodológica adotada, para a coleta dos dados, optamos por trabalhar com um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras, que foram processadas no *software* EVOC e o Teste do Núcleo Central.

O questionário foi composto por onze questões, que se subdividiram em três partes, sendo: o perfil dos participantes; a Técnica de Associação Livre de Palavras; e a caracterização da adolescência, com as sugestões das atividades escolares.

Assim, dos 97 (noventa e sete) professores da Educação Básica convidados, pertencentes a 03 (três) escolas públicas de Ituiutaba-MG, 65 (sessenta e cinco) responderam ao questionário, tendo como critério de inclusão a necessidade de estarem ministrando aulas do quinto ao nono período do ensino fundamental, como também a disposição pessoal para participar da pesquisa. Importa ainda ressaltar que as escolas envolvidas na pesquisa foram escolhidas devido ao número elevado de professores que preenchiam os critérios de inclusão.

Além do questionário, foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, um Teste do Núcleo Central. Este teste foi construído a partir dos resultados gerados pelo EVOC (2000) e teve como objetivo, identificar, a partir de cognições inicialmente levantadas, aquelas que efetivamente compunham o núcleo central.

O resultado desse estudo está disposto nesta dissertação, em quatro capítulos, de modo que o leitor possa ter uma visão geral não só dos principais referenciais teóricos e metodológicos que nortearam o trabalho, como também da apresentação e da discussão dos resultados.

Inicialmente, no primeiro capítulo, apresentamos um estudo do conhecimento, a partir de uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, com o objetivo de conhecer o que se tem pesquisado acerca do nosso objeto de estudo.

No segundo capítulo, apresentamos um estudo teórico, a partir de vários autores, sobre a adolescência no século XX. Em seguida, discutimos algumas questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem do adolescente, para contextualizar o nosso objeto de estudo – *adolescência e atividades escolares*.

No terceiro capítulo, iniciamos descrevendo os procedimentos metodológicos utilizados – o tipo de pesquisa (quanti-qualitativa), os participantes e o processo de escolha, o instrumento de coleta de dados e o tratamento e análise dos dados. Na sequência, apresentamos o nosso referencial teórico-metodológico, a Teoria das Representações Sociais, a partir dos estudos de Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Abric (2000).

No quarto capítulo, com o objetivo de dar voz aos participantes da pesquisa, apresentamos os resultados e as análises dos dados coletados. Contém ele inferências realizadas a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais e da subteoria do Núcleo Central, além das contribuições do *software* EVOC e da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Por fim, apresentamos nossas considerações finais com reflexões e desdobramentos da pesquisa para o âmbito da Educação.

1 ESTUDO DO CONHECIMENTO

A realização de revisões de literatura possibilita a exibição de um panorama acerca de determinado assunto no que concerne à produção científica, segundo critérios definidos pelo pesquisador. Dessa forma, torna-se possível o conhecimento, pelos demais pesquisadores do cenário científico, sobre os temas mais desenvolvidos, no que tange ao objeto de estudo eleito, bem como aos desdobramentos das pesquisas mais recentes.

Como já anunciado na introdução e com o objetivo de identificar e conhecer a produção nacional existente sobre o tema referente ao objeto de estudo *adolescência e atividades escolares* realizamos uma busca no banco de dados da CAPES. Assim, neste capítulo serão descritos os procedimentos, os resultados e as contribuições do estudo do conhecimento no contexto de nossa pesquisa.

Inicialmente realizamos uma busca de informações no Banco de Teses da CAPES, no *site* <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. O processo utilizou a “busca avançada” a partir da combinação de alguns descritores, considerando apenas pesquisas nacionais e realizadas nos últimos 5 anos. Assim, o primeiro passo foi a verificação do número de referências advindas das diferentes combinações de descritores. É importante esclarecer que durante esse processo de busca com diferentes descritores é frequente a repetição de referências, sendo que estas foram descartadas após um exame inicial.

Na primeira busca utilizamos a combinação dos seguintes descritores: *adolescência, atividades escolares, aprendizagem escolar e representações sociais*. Nenhum registro foi encontrado nesta busca, o que parece evidenciar que pesquisas sobre a aprendizagem escolar do adolescente relacionada com as práticas pedagógicas dos professores, a partir do referencial teórico-metodológico da teoria das representações sociais, ainda não foram realizadas ou não estão disponíveis.

O mesmo ocorreu com a segunda busca. Nenhum registro também foi encontrado com a combinação dos descritores: *adolescência, aprendizagem escolar e representações sociais*.

Numa terceira combinação utilizamos as palavras: *adolescência e representações sociais*. No banco de teses e dissertações da CAPES foram encontradas 51 pesquisas. Destas, após a leitura dos resumos, apenas uma foi aproveitada e selecionada para estudo completo do texto. As demais tratavam de objetos e objetivos diferentes do interesse da nossa pesquisa.

A quarta busca combinou os descritores: *adolescência e aprendizagem escolar*. Foram encontradas 79 pesquisas, com aproveitamento de apenas 03. Da mesma forma que a busca

anterior, estes estudos pouco tratavam da aprendizagem escolar do adolescente, relacionado principalmente, com questões ligadas a distúrbios psicológicos, o que não aproxima de nossa área de interesse.

Na sequência combinamos os descritores adolescência e atividades escolares, não sendo encontrado nenhum resultado. Por fim, na última busca utilizamos apenas a palavra '*adolescência*', obtendo um total de 182 pesquisas, das quais 4 foram selecionadas e aproveitadas em nosso estudo.

Através do resumo dos trabalhos foi possível verificar os temas estudados, aspectos metodológicos, bem como considerações sobre a temática em questão. Além disso, a partir da leitura dos resumos, identificamos que nem todas as referências tratavam realmente a respeito do objeto em questão, tendo sido descartadas.

Assim, das 312 pesquisas encontradas no Banco de teses da CAPES, 8 foram selecionadas e aproveitadas para leitura integral do texto, com o objetivo de verificar como a temática deste estudo tem sido discutida na produção acadêmica nacional e ainda buscar subsídios teóricos para a presente pesquisa.

O quadro 01 apresenta os resumos das produções encontradas.

Quadro 01 - Produções encontradas no Banco de Teses da CAPES

Descritores	Encontrados	Aprovêitadas	Autor/título/Instituição/Ano	D/T
Adolescência Práticas Pedagógicas Aprendizagem escolar Representações Sociais	0	0	-	-
Adolescência Aprendizagem escolar Representações Sociais	0	0	-	-
Adolescência Representações Sociais	51	1	MAIA, Maria da Luz Franca. Representação da Adolescência no Jornal A Gazeta (1989 - 2010) . Universidade Federal do Acre. UFAC. Rio Branco. 2012	D
Adolescência Aprendizagem escolar	79	3	REIS, Fernanda B.de Araújo. História de adolescente: sentidos construídos sobre a escola . Universidade Federal de Rondônia. 2011.	D
			SANTOS, Moises Lucas dos. Arte-educação, adolescência e identidade: reflexões a partir do registro imagético . Universidade de Brasília/UNB. 2011.	T
			SARTORO, Edimar Roberto de Lima. Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares acidentadas . Universidade Federal de Rondônia. 2011.	D
Adolescência Atividades escolares	0	0	-	-
Adolescência	182	4	CASTRO, Iane Pinto de. O ato de aprender na adolescência e seus impasses: um estudo a partir da escuta clínica . Universidade de Fortaleza, Fortaleza. 2012.	D
			OLIVEIRA, Flavio Augusto Ferreira de. O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização . Universidade Estadual de Maringá. 2012.	D
			KOSHINO, Ila Leão Ayres. Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo Histórico Dialético . Universidade Estadual de Londrina. 2011.	D
			AMORIM, Maria Izabel de. A experiência de adolescentes autores de ato infracional em relação à escola . Universidade do Sul de Santa Catarina. 2011.	D
TOTAL	312	8		D 7 T 1

Fonte: elaborado a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

No processo do estudo do conhecimento, das leituras e coletas de informações nos diversos trabalhos selecionados verificamos que das três palavras-chave que compõe as pesquisas, a mais citada foi “adolescência”, porém não associada ao estudo das representações sociais e das atividades escolares.

Tal reconhecimento é referendado por um outro dado que nos chamou a atenção. Quando unimos os dois descritores “Adolescência” e “Atividades escolares” não houve nenhuma pesquisa relacionada e quando associamos “Adolescência” e “Práticas Pedagógicas”, mesmo com uma grande quantidade de pesquisas identificadas (79), apenas quatro trouxeram contribuições com a nossa pesquisa.

Assim, dos trabalhos selecionados para leituras e reflexões oito serviram de referencial teórico para a elaboração do nosso estudo, com potencial para contribuir com a nossa pesquisa. São eles:

A dissertação de Maia (2012) *Representação da Adolescência no Jornal A Gazeta (1989 - 2010)*, defendida na Universidade Federal do Acre, retrata a imagem da adolescência apresentada nas matérias do jornal “A Gazeta”, dentro do período de 1989 a 2010.

A partir da consideração de que a história em torno da representação da adolescência se inscreve nos textos e nas imagens, buscou elementos para identificar nas práticas discursivas as representações sociais sobre a adolescência. A pesquisadora retrata a imagem da adolescência apresentada nas matérias do jornal A Gazeta, dentro do período de 1989 a 2010.

Assim, por meio da análise do discurso e das representações sociais, a pesquisa tomou como foco os discursos, os sujeitos e as identidades a partir das imagens e textos que são publicadas no diário *A Gazeta*. Realiza, portanto, uma análise crítica de que os adolescentes têm suas vozes negadas, silenciadas, pois são mostrados por meio da perspectiva de adultos, sendo a essência juvenil perdida nessa transposição e conclui que (a) as matérias do jornal influenciam e mantem a estrutura social vigente, refletindo o estereótipo vigente do adolescente na sociedade atual, fazendo com que o jovem seja impelido de exercer um papel pré-determinado; (b) ao jovem é atribuída uma imagem relacionada à violência, que desperta desconfiança e estigmatização; (c) há uma imagem que desvaloriza, desqualifica e estigmatiza a adolescência; (d) identificação de representações diversas de adolescências - a que estuda, a que trabalha, vítimas de crimes e abusos e autores de atos infracionais.

Outra pesquisa, *História de adolescente: sentidos construídos sobre a escola*, dissertação defendida por Fernanda Bordalo de Araújo Reis, na Universidade Federal de Rondônia em 2011, foi desenvolvida como um “estudo de caso”, utilizando entrevistas autobiográficas com uma jovem chamada Jéssyca. Assim, com o objetivo de compreender os sentidos que adolescentes atribuem à escola, a partir de suas experiências escolares, problematiza a maneira como a escola analisa e compreende a adolescência. Foi, portanto, identificado nas narrativas um discurso da escola como um lugar de estudo para se conhecer e aprender, sem muito esforço, como ainda um lugar de convivência e socialização que contribui para o

desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Ficaram também evidentes, nas análises dos dados coletados, a forma usada pela adolescente para expressar os conflitos vivenciados nesta fase, muitas vezes compreendida como rebeldia. A adolescente relaciona à escola palavras como: família, dor, sofrimento, Deus, diabo, amizade. Por fim, quanto aos desdobramentos da pesquisa a autora assinala que “em se tratando da adolescência, acreditamos ser preciso pensá-la como uma categoria que se constrói dentro de uma cultura, com história e tempo específicos em meio a relações sociais que a contextualizam, mas sem negar as características biológicas que são parte do desenvolvimento humano” (REIS, 2011, p. 123).

A tese de doutorado defendida na Universidade de Brasília/UNB em 2011, de Moises Lucas dos Santos, *Arte educação, adolescência e identidade: reflexões a partir do registro imagético*, apresenta questões relativas aos significados da produção visual do aluno de Ensino Médio de uma escola pública. Ao problematizar a importância da experimentação e produção em Artes Visuais para a compreensão da identidade do adolescente trata dos aspectos que transitam no universo do adolescente, como a formação da identidade, a concepção de adolescência, a ocorrência e influência das mídias na constituição da identidade adolescente e os valores sociais das produções empreitadas em aulas de Artes Visuais. Apresenta os seguintes resultados: (a) a arte, enquanto processo de produção, pode ser um meio que permite a sensibilização, o diálogo e a ampliação de repertórios para a compreensão do mundo; (b) os diálogos entre os adolescentes são provenientes da relação entre os sujeitos e o mundo; (c) O adolescente parece estar envolvido em um mundo que não pertence ao adulto e ao mesmo tempo distante do mundo infantil, predominando, portanto, a descoberta, a experimentação e a busca por ideias e novos sentidos, o que, muitas vezes, é entendido pelo adulto como um mundo de transgressão, rebeldia e inconformismo; (d) a velocidade com que o mundo produz informações contribui para que a saturação e superficialidade se façam presentes.

A dissertação de Edimar Roberto de Lima Sartoro, *Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares acidentadas*, defendida na Universidade Federal de Rondônia em 2011, tem como objeto de estudo a escolarização de adolescentes, com foco nas trajetórias escolares e experiências de desistência e reprovação escolar. Tendo como arcabouço teórico a Psicologia Histórico-cultural, elaborada por Vygotsky e seus colaboradores Leontiev e Luria, busca compreender o sentido pessoal que alunos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental atribuem às suas experiências de fracasso escolar, consideradas ‘trajetórias acidentadas’. Foi constatado que os alunos são capazes de refletir sobre sua vida escolar e ainda que os problemas que se referem às ‘trajetórias acidentadas’ não dependem apenas do aluno, expressando na realidade características do próprio processo pedagógico.

A escola não é considerada pelos adolescentes como um local de aprendizagem, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (SARTORO, 2011). Neste sentido, a pesquisa apresenta os seguintes resultados: (a) o processo de ensino-aprendizagem é reconhecido como mecânico, cansativo, repetitivo e desinteressante; (b) a escola atende apenas aos interesses do mercado de trabalho, não se preocupando com os motivos ou necessidades dos adolescentes; (c) as trajetórias “acidentadas” não dependem só dos alunos, mas expressam a síntese de um processo pedagógico atrelado às determinações da sociedade capitalista.

A dissertação defendida na Universidade de Fortaleza, *O ato de aprender na adolescência e seus impasses: um estudo a partir da escuta clínica*, de Iane Pinto de Castro, busca compreender os impasses no ato de aprender por meio de uma ótica psicanalítica. O objetivo do seu trabalho foi recorrer a conceitos psicanalíticos para pensar as dificuldades de aprendizagem na adolescência, especificamente o não saber ler. Assim, as articulações sintomáticas da adolescência e seu impacto nos processos de aprendizagem são relacionados a partir da escuta clínica de dois adolescentes que não sabiam ler. Segundo o estudo de Castro (2012), para aprender é necessário que se levem em conta os processos psíquicos e as formações do inconsciente, argumentando que dentre os mecanismos que podem causar uma inibição intelectual, a história singular de cada adolescente merece destaque. Conclui em seus estudos que (a) a adolescência não é característica de uma faixa etária, mas de uma operação psíquica que surge a partir da ruptura com a infância; (b) na perspectiva analítica, aprender é também um ato de desejo, não se tratando de transmissão de um saber; (c) para querer aprender, o adolescente precisa viver a inquietude do desejo.

O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização é uma dissertação de Flávio Augusto Ferreira de Oliveira, defendida na Universidade Estadual de Maringá em 2012. O autor busca esclarecer o sentido pessoal da escola e de que maneira se manifestam o sofrimento em alunos adolescentes que apresentam dificuldades no processo de escolarização, histórico de reprovação, diagnóstico de distúrbios de aprendizagem e/ou envolvimento em situações de violência escolar. Por meio do referencial da teoria histórico-cultural o autor parte da proposição de que o não aprendizado, por si só, já é um potencial gerador de sofrimento para os estudantes e que o fracasso escolar é um problema a ser enfrentado, em suas dimensões sociais, políticas e históricas (OLIVEIRA, 2012). Os resultados da pesquisa apresentam (a) que o sofrimento dos adolescentes com dificuldades na escolarização é motivado por questões históricas e culturais que além de contribuírem para o fracasso escolar, impacta na atribuição pessoal à escola e (b) há um desinteresse pela atividade

de estudo que implica na não apropriação do conhecimento historicamente elaborado e para uma humanização que não se realiza plenamente (p. 7). Para o autor, o sentido que os alunos adolescentes atribuem à escola está muito distante do ideal.

A dissertação de Ila Leão Ayres Koshino, *Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo Histórico Dialético*, defendida em 2011, na Universidade Estadual de Londrina, aborda o tema adolescência a partir da perspectiva de Vigotski, na qual o adolescente é concebido como um ser histórico e culturalmente determinado. A pesquisa realizou uma sistematização das ideias de Vigotski com relação ao desenvolvimento do adolescente utilizando principalmente o livro “Pedologia do adolescente” e outros textos relacionados. Partindo de quatro linhas: a dos interesses; a da formação dos conceitos e do desenvolvimento do pensamento; a do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; e a do desenvolvimento da imaginação e criatividade, o estudo traz contribuições quanto à compreensão do desenvolvimento do adolescente, na medida em que considera: (a) o desenvolvimento humano ocorre de modo não linear, influenciado pelo ambiente, sob determinação histórico-cultural; (b) é marcado por mudanças internas específicas, como ainda por novos padrões de relacionamento com o meio; (c) é uma fase na qual se efetiva a consolidação da personalidade; (d) a adolescência é marcada por uma transição, carregada de profundas mudanças internas e externas, que configuram um sistema mais amplo de desenvolvimento. O autor em suas considerações afirma que “a visão de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psíquicas na idade de transição abre novas frentes para entender e trabalhar os aspectos pedagógicos e psicológicos da estrutura psíquica do adolescente” (KOSHINO, 2011).

Por fim, *A experiência de adolescentes autores de ato infracional em relação à escola*, defendida na Universidade do Sul de Santa Catarina em 2011, é uma dissertação de Maria Izabel de Amorim. A autora parte de um estudo de caso que apresenta como objetivo geral compreender a experiência dos adolescentes autores de ato infracional em relação à escola, bem como identificar a condição pedagógica destes. Dos adolescentes em liberdade assistida, que obrigatoriamente são matriculados na escola, a maioria deles não frequentam as aulas, motivados, principalmente, ao fato de que a relação com o ambiente escolar está permeada por estigmatização e desqualificação por parte dos professores e direção, o que faz com que os adolescentes incorporem aquilo que a eles são atribuídos. Outra questão importante e que foi identificado na pesquisa é que para os adolescentes, os conteúdos trabalhados em sala de aula se inserem num vazio de significados, já que há uma lacuna entre o que é apresentado em sala de aula e a realidade da vida cotidiana em que estão inseridos. Portanto, a autora conclui que os

adolescentes vivem uma experiência de estigmatização e desvalorização no que tange à sua relação com a escola, e ainda reconhece a ausência de uma função positiva da escola e dos conteúdos trabalhados para a vida dos adolescentes.

1.1 Contribuições teóricas para a pesquisa

Nesta pesquisa foi possível detectar a exígua produção de trabalhos sobre adolescência, atividades escolares e representações sociais, o que demonstra um contrassenso, na medida em que este tema é alvo constante tanto de ações midiáticas, como de problematizações no campo da Educação.

Dos oito trabalhos selecionados, constatamos concepções diferentes sobre a adolescência, representações sociais de adolescência estereotipadas e estigmatizantes e o descompasso das práticas escolares às características dos adolescentes. Isso revela que ainda temos um longo caminho a percorrer na expectativa de engendrar práticas pedagógicas que considerem a realidade do adolescente.

De modo geral, a maioria dos trabalhos reforçam a ideia de que a escola seja um local, um ambiente que promova a aprendizagem e o desenvolvimento do adolescente, porém, também são identificados em muitos trabalhos a dificuldade disso se concretizar na prática.

Nesse sentido, a importância deste objeto de estudo, desvelado a partir das reiteradas queixas de professores sobre a aprendizagem dos adolescentes permanecem ainda sem respostas. Como despertar nos alunos (adolescentes) o interesse pelos estudos? De que forma o adolescente aprende melhor? Que atividades pedagógicas podem ser utilizadas para promover a motivação dos alunos para o estudo? O professor tem conhecimento dos aspectos que caracterizam a fase da adolescência? De que forma o professor pode contribuir para a aprendizagem do aluno, de modo que ele possa aprender e se tornar um sujeito capaz de se apropriar e de construir conhecimento?

Essas e outras indagações, que permeiam a realidade circundante do universo escolar, sinalizam um campo de pesquisas que objetivamente, trará contribuições para a Educação Escolar. Assim, uma pesquisa que abranja o estudo das representações sociais de professores acerca da aprendizagem dos adolescentes se justifica na medida em que, ao identificá-las, possa oferecer subsídios para práticas pedagógicas mais adequadas à aprendizagem e ao desenvolvimento do adolescente na sociedade contemporânea.

2 ADOLESCÊNCIA E ATIVIDADES ESCOLARES

Neste capítulo, apresentamos um estudo teórico sobre o objeto desta pesquisa - *adolescência e atividades escolares* - com o propósito de conhecer o que os autores apresentam sobre as características da fase da adolescência e a relação destas com a aprendizagem escolar. Com este estudo, especificamente, buscamos não somente compreender o adolescente e seu processo de aprendizagem a partir das atividades escolares, como ainda subsidiar as análises dos dados coletados.

Está organizado a partir de três temas: a) adolescência: delimitação do objeto; b) panorama do estudo científico da adolescência no século XX e c) o adolescente que aprende: as atividades escolares em foco.

2.1 Adolescência: a delimitação do objeto

O termo adolescência, de origem latina, vem de “adulescens” ou “adolescens” e é composto pelo prefixo *ad*, que significa para frente, mais “dolescere”, que significa crescer com dores (COSTA, 2007). A própria origem da palavra parece tratar-se de um momento do desenvolvimento humano intrínseco ao indivíduo, marcado por algum sofrimento.

O conceito de adolescência não existiu sempre como um período do desenvolvimento humano e a sua origem na sociedade moderna ocidental, deu-se no final do século XVIII, tendo alcançado maior expressão no século XIX, a partir do momento em que houve uma separação do mundo infantil do mundo adulto. A compreensão que se tinha nessa época é de que o indivíduo passava diretamente da infância para a idade adulta, sem um período intermediário e com características diferenciadas. (ARIÈS, 1975).

Ariès (1975, p.45) afirma, ainda, que nessa época, “subsistia a ambiguidade entre a infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, de outro”. Portanto, não havia a ideia de adolescência como chamamos hoje.

Nessa mesma linha de pensamento, Coutinho (2009) mostra que a noção de adolescência, como temos atualmente, veio a se constituir somente no século XX, com uma noção de período específico da vida humana, um tempo relativamente curto, já que o ideal a ser atingido era a vida adulta.

Cavalcante (1988, p. 10), quanto à sociogênese do conceito de adolescência, como também ao próprio conceito de infância, mostra que esses só surgiram no final da Idade Média.

Nesse sentido, enquanto que a sociogênese da infância está ligada à história da burguesia, a sociogênese da adolescência é, em termos históricos, um acontecimento relativamente recente. Tem-se falado que a adolescência é uma invenção social que teve lugar a partir do século XVIII. Em épocas anteriores, o indivíduo saía da infância diretamente para a idade adulta, sem nenhum período intermediário. Se a infância nasceu com a burguesia, a adolescência foi gerada no bojo da revolução industrial. Seu conceito é mais nítido na população urbana do que na população do campo e bem mais caracterizado quanto maior for o privilégio da classe social a que pertence.

O conceito social de adolescência consolidou-se, principalmente, a partir da dependência dos jovens com relação à família e ao próprio processo de escolarização. Coutinho (2009) compreende que a educação de crianças e jovens, no contexto escolar, além de separar os jovens dos adultos, trouxe consequências de ordem econômica e social, já que os tornou mais dependentes. O próprio prolongamento da escolarização, como também o avanço da industrialização e o crescimento das cidades foram fatores determinantes no critério dependência econômica.

Tudo acontece como se, a cada época, correspondessem uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a infância, do XIX, a adolescência, do XX. Assim, passa-se de uma época sem adolescência a uma época onde a adolescência é a idade favorita. Deseja-se alcançá-la cedo e demorar-se nela durante muito tempo. (ARIÈS, 1981, p. 51).

Assim, Coutinho (2009) afirma que o século XX foi o século da adolescência e que, nesse contexto histórico, as concepções que sustentaram o conceito desse período do desenvolvimento humano revelam posturas ambivalentes, na medida em que se, por um lado, representa fascínio, por outro, uma necessidade de controle.

Portanto, os interesses pela adolescência aumentaram significativamente, culminando no desenvolvimento científico especialmente das áreas da psicologia e da educação, a partir das primeiras publicações acadêmico-científicas sobre o tema, a respeito do qual se explana a seguir.

2.2 As concepções de adolescência no Século XX

Na primeira fase do estudo científico da adolescência, destacou-se a obra de Stanley Hall, que, em 1904, publicou “Adolescência”, um livro de caráter enciclopédico, marcado por uma leitura psicológica do fenômeno, a respeito do qual, até então, registravam-se poucas referências.

O termo definitivo para o longo hiato entre a infância e a idade adulta foi cunhado pelo psicólogo chamado G. Stanley Hall. Durante o ano de 1898, ele lutou para completar um imenso compêndio sobre a segunda década da vida. Ele vinha coletando dados havia no mínimo cinco anos e, numa conferência naquele verão, ele deu a sua primeira definição de idade para o que chamou de “adolescência”. (SAVAGE, 2009, p. 83).

Hall (1904, *apud* ARNETT, 1999) definiu adolescência como um período de transição universal e inevitável, com ênfase na teoria biológica, baseada no desenvolvimento das espécies e na recapitulação do desenvolvimento do indivíduo. Assim, calcado na Teoria da Recapitulação, o autor afirmava que a ontogênese repetia a filogênese.

Nas palavras de Muss (1978, p. 21):

[...] o organismo do indivíduo, durante um desenvolvimento, passa através de estágios correspondentes aos que ocorrem durante a história da humanidade, isto é, o indivíduo revive todo o desenvolvimento da espécie humana, desde o estágio quase animal das eras primitivas, num estado de selvageria, até os mais recentes modos civilizados de vida que caracterizam a humanidade.

De acordo com esses pressupostos, percebemos que o ambiente social não é uma variável interveniente nos processos desenvolvimentais, sendo o desenvolvimento controlado fundamentalmente por fatores biológicos e forças internas responsáveis pelo direcionamento do desenvolvimento, havendo, portanto, um determinismo, de natureza evolutiva, nos seres vivos e no homem.

O autor acresce ainda que a adolescência é um período que se inicia aproximadamente, dos 12 aos 13 anos e termina entre 22 e 25 anos, até alcançar a idade adulta. Para Muss (1978, p. 23), “a adolescência corresponde à época em que a raça humana passava por um período de turbulência e transição”, porém, essa fase pode ser considerada como um “renascimento para que possam nascer características mais elevadas plenamente humanas” (*idem*).

Considerada como psicologia genética, a teoria de Hall (1904) propõe que as características fundamentais de qualquer organismo vivo estão programadas em sua constituição genética e fundamentadas evidentemente em processos biológicos. Daí a

concepção do autor de que o desenvolvimento do indivíduo se dá em estágios, sendo a adolescência concebida e caracterizada como um momento de transição no desenvolvimento humano, com crises inevitáveis e sintomas que a definem como um período de instabilidade emocional, sensibilidade aguçada, como ainda de fortalecimento das próprias capacidades.

Ozella (2002), referindo-se ao pensamento de Hall (1904), mostra que a adolescência, na perspectiva desse autor, configura-se como um período de turbulência, subordinada a uma carga impulsiva involuntária. Ele a concebendo como uma sucessão ininterrupta e constante, sendo, portanto, ligada a estereótipos e estigmas.

Essa concepção foi reforçada por abordagens psicanalíticas. Em 1905, Freud escreveu os *Três ensaios sobre a sexualidade infantil*, nos quais se insere o escrito sobre “As transformações da puberdade”. E, em 1919, a revista *L’Education*, dedicou um número à, até então, inédita “crise da adolescência” (Huerre, Pagan-Reymond, & Reymond, 1997). A própria psicanálise consolidou o termo adolescência, nas décadas de 1970 e 1980, especialmente através das produções de Erikson (1968/1987), a partir da ideia de “moratória psicossocial” e de Aberastury e Knobel (1970/1981), com a concepção da “adolescência normal”.

Assim, um segundo grupo, o das teorias baseadas na psicanálise, preconizou a pessoa dotada de um reservatório de impulsos biológicos básicos, sendo que em cada fase do ciclo vital, há o surgimento de um determinado aspecto da sexualidade humana.

Nos poucos estudos em que Freud (1905) abordou a adolescência, ele a substituiu pelo termo puberdade, até porque, nessa época, a adolescência não possuía a relevância social que tem hoje. Assim, o que percebemos em Freud são articulações psicanalíticas em torno de processos psíquicos que resultam das transformações na puberdade. É importante ressaltar que *Três ensaios sobre a sexualidade* e a *Conferência XXI – O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais* (1917 [1916-1917]/1987) são os principais textos freudianos que contribuem para a temática adolescência.

A partir dos *Três ensaios sobre a sexualidade*, o autor ampliou a noção de sexualidade, retirando o privilégio da puberdade e reafirmou a articulação entre os processos físicos e psíquicos, como também o caráter organizador da força pulsional, agora responsável pelo desfecho do desenvolvimento sexual. Para esse autor, se a infância é caracterizada pelo autoerotismo, a puberdade estará vinculada à subordinação das pulsões à própria genitalidade; o que implicará a busca de objetos alheios e, essencialmente, o abandono dos pais da infância.

Nesse momento de sua obra, nas palavras de Gutierrez (2003), Freud (1905) ocupou-se dos processos psíquicos com articulação do biológico e social, trazendo, inclusive, a ideia de uma crise de gerações, devido ao desligamento que o jovem deve fazer em relação ao seus pais.

Exatamente como em qualquer outra ocasião em que o organismo deve, de direito, fazer novas combinações e ajustes que levem a complicados mecanismos, aqui também há possibilidades de distúrbios patológicos se estes novos arranjos não forem realizados. Todo distúrbio psicológico da vida sexual pode com justiça ser considerado uma inibição do desenvolvimento (FREUD, 1905, p. 214).

Na conferência XXI – *O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais* –, Freud (1917) apresentou a puberdade como um momento de organização permanente da sexualidade humana e de primazia da genitalidade, sendo também enfatizado o encontro com novos objetos amorosos. Com relação à puberdade, Freud (1917, p 392-393) afirmou que “o indivíduo humano tem de se dedicar à grande tarefa de desvincular-se de seus pais e, enquanto essa tarefa não for cumprida, ele não pode deixar de ser uma criança para tornar-se membro da comunidade social”.

Relacionado às ideias psicanalíticas, Gutierrez (2003) mostra que a separação das figuras parentais e o estabelecimento de novos laços sociais é o desafio do jovem púbere e, assim, o trabalho psíquico que a adolescência impõe ao jovem parte de duas exigências: (1) as libidinais, que estão ligadas ao despertar do desejo sexual bem como das fantasias incestuosas e (2) as sociais, que se referem às exigências do mundo externo.

Podemos dizer que, para Freud (1917), há um entrelaçamento entre o orgânico, o psíquico e o social, na medida em que o posicionamento da própria sexualidade e a necessidade de estabelecimento de novos laços fora do contexto familiar ocorrem em paralelo às mudanças e às transformações do corpo do púbere. Nesse sentido, para o autor, a vida do adolescente é marcada por tensão e conflito, sendo eles considerados normais e até necessários ao seu funcionamento “adaptativo”, na busca por um novo sentido de personalidade e papel social.

Importante ressaltar ainda que, para diversos autores psicanalistas, a adolescência é caracterizada pelo luto, pela perda de objetos infantis e/ou perda do refúgio materno/parental.

Anna Freud (1976) também coaduna com as ideias postuladas por Hall (1904) e considera que a puberdade e seu processo de transformações fisiológicas no âmbito da sexualidade influenciam os indivíduos em questões psicológicas e na própria constituição da subjetividade. Considera a adolescência como uma fase natural do desenvolvimento e que se caracteriza por tormentas e contradições.

Essa autora aborda a adolescência como o período de abandono da relativa estabilidade alcançada no período imediatamente anterior, a latência, em direção a uma variedade de perturbações emocionais, que tornaria difícil estabelecer um diagnóstico diferencial entre transtornos da adolescência e patologias psíquicas (ANNA FREUD, 1958).

A própria Anna Freud (1958, p. 275) escreveu que “ser normal durante o período da adolescência já é algo anormal em si”. A autora assinala as alterações dos instintos, a organização do eu, as relações objetais e os papéis sociais como variáveis que afetam o comportamento do adolescente, na medida em que este vivencia a passagem de um equilíbrio psicossocial da infância para uma inevitável fase de transtornos no desenvolvimento, até a independência adulta. Isso porque, em suas considerações, o adolescente é dominado por um sentimento de culpa frente aos desejos proibidos, despertados com a chegada da puberdade; o que pode ser considerado um momento de crise.

Assim, as crises dessa fase não devem ser vistas como indesejáveis, senão como imprescindíveis e desejáveis que aconteçam, já que é pelos ensaios e erros que um novo arranjo da personalidade é possível (ANNA FREUD, 1976).

A autora ressalta, ainda, que os adolescentes são egoístas e se consideram o centro do universo. “Eles são capazes de travar as relações amorosas mais apaixonadas, e de terminá-las tão abruptamente quanto as começaram. Por um lado, eles se introduzem entusiasticamente na vida da comunidade e, por outro, têm uma necessidade extrema de solidão” (ANNA FREUD *apud* GALLATIN, 1978, p. 53).

Gallatin (1978), ao discutir as teorias clássicas da adolescência, como as de Hall (1904), Anna Freud (1976) e Sullivan, concorda com o fato de que o trabalho que emerge dos três converge na concepção de adolescência como um período diferente da infância e da vida adulta, um período romântico, de procura de si próprio e cheio de conflitos, distúrbios e inquietações.

Eric Erickson (1968/1976), o responsável pela institucionalização da adolescência, com sua teoria do desenvolvimento psicossocial, integra a psicanálise ao campo da antropologia cultural, enfatizando a interação entre as dimensões intelectual, sociocultural, histórica e biológica (OZELLA, 2003). Para ele, é na adolescência que o indivíduo desenvolverá as condições de crescimento fisiológico, maturação intelectual e responsabilidade social.

A adolescência tem uma posição de destaque na teoria elaborada por esse autor. Utiliza ele o termo ‘identidade’ como elemento central e significativo desse período, já que considera essa fase da vida como decisiva na construção da identidade do ser humano. Afirmou ser a adolescência “um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, escolher ou este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação” (ERIKSON, 1976, p.14).

Erikson (1976), em sua teoria, a qual sugere que o ambiente também participa na construção da personalidade do indivíduo, concebe o desenvolvimento a partir de estágios, que

ocorrem em uma sequência mais ou menos previsível e são governados por um tipo de mecanismo inato ou fator maturacional, referido como princípio epigenético.

Nessa dinâmica, em cada etapa, o indivíduo cresce a partir, tanto de exigências internas do “ego”, como também de exigências do meio em que vive e cada estágio revela uma crise pela qual o “ego” passa ao longo do ciclo vital. O conceito de “Crise de Identidade” designaria o acontecimento e o desafio central da adolescência, sendo exatamente nessa lógica que o autor descreve a crise própria desse período de desenvolvimento como *Identidade x Confusão de Identidade*. O autor afirma que, com a adolescência, o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento vital e responsabilidade social a fim de assegurar a construção da própria identidade (ERIKSON, 1972).

Reconhece, portanto, a adolescência como um período caracterizado por uma confusão de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria, devido a mudanças fisiológicas de sua maturação genital e à incerteza dos papéis adultos à sua frente. Os adolescentes preocupam-se com tentativas, mais ou menos excêntricas, de estabelecimento de uma subcultura própria, que se aproxima muito mais de uma formação de identidade final do que de uma formação de identidade transitória ou inicial (ERIKSON, 1976).

Como explica Erikson (1976), os adolescentes se mostram preocupados com o que o outros possam pensar, em comparação com o que eles próprios julgam ser. Nesse contexto, torna-se difícil associar os papéis e as aptidões adquiridas anteriormente aos modelos e ideais apresentados pela sociedade atual. Para Erikson (1976), esse momento do desenvolvimento incorpora elementos das etapas anteriores, ou seja, a formação da identidade envolve uma relação complexa entre os diversos estágios do desenvolvimento humano que o indivíduo já superou. Introduziu ainda o conceito de *moratória psicossocial*, designando o tempo concedido pela sociedade para o jovem resolver questões inerentes à adolescência. Para o autor, tal conceito pode ser compreendido como “um período de espera concedido a alguém que não está pronto para enfrentar uma obrigação ou é algo imposto a alguém a quem não deveria dar-se um prazo de tempo” (ERIKSON, 1968, p.157).

Por *moratória psicossocial*, Erikson (1968) compreende como não ser apenas uma espera dos compromissos adultos, mas um período caracterizado por uma tolerância da sociedade e uma atividade lúdica por parte do adolescente.

Entendemos que o autor não supõe esse período como de “tempestades e tormentas”. Para ele, a crise está associada a uma necessidade de o sujeito se definir enquanto pessoa, concebendo-a como um momento de tensão frente às novas possibilidades de ser e uma nova necessidade de síntese de si mesmo. Nesse contexto, concebe esse período como uma

continuidade progressiva do próprio desenvolvimento, tanto orgânico quanto psicossocial, não havendo, portanto, uma ruptura drástica com a infância.

Assim, na perspectiva do autor, a identidade se configura em três áreas básicas: sexual, profissional e ideológica, sendo que a resolução nestes três níveis é que pode conferir segurança para as etapas posteriores (ERIKSON, 1972). O adolescente está em busca de uma totalidade, e assim de uma definição da própria identidade, que se dará através de novas identificações com pessoas fora da família.

Segundo Erikson (1976), devido à necessidade de os adolescentes se libertarem das identificações infantis, a revolta contra os pais e o controle exercido por estes constitui condições para a sua formação de identidade. Portanto, só é possível que a identidade do adolescente se configure a partir dos movimentos de separação dos pais ou das figuras parentais, como também da própria experimentação de papéis e funções em diversos contextos psicossociais. Neste sentido, é importante se atentar aos pares, à escola e às demais instituições na medida em que o adolescente constituirá sua identidade através da qualidade das relações construídas e vivenciadas nesses contextos.

Assim, a partir de uma perspectiva histórica, o adolescente integraria aquilo que ele aprendeu a respeito de si mesmo na infância, uma vez, que no início da adolescência, já adquiriu instrumentos para o mundo adulto e, durante a adolescência, deve aprender a usá-los. “Os jovens devem tornar-se pessoas totais por seu próprio esforço, e isto durante um estágio de desenvolvimento caracterizado por uma diversidade de mudanças no crescimento físico, maturação genital e consciência social” (ERIKSON, 1972, p.87).

Para Erikson (1972), a identidade é a soma de todas as identificações ocorridas na infância, ou seja, do que o adolescente queria ser quando criança; mas que ocorre, frequentemente, foi forçado a ser aquilo que os adultos queriam que fosse. Portanto, a identidade, para esse autor, “é um produto único, que encontra agora uma crise a ser resolvida apenas através de novas identificações com os companheiros de mesma idade e com as figuras dos líderes, fora da família” (ERIKSON, 1972, p.87).

Arminda Aberastury e Maurício Knobel (1981), sob a ótica psicanalítica, representam grandes expoentes no estudo da adolescência na América Latina; Aberastury (1980) concebe a adolescência a partir da ideia de luto pela perda da estrutura infantil. Segundo a autora, nessa fase, ocorrem mudanças psicológicas para tornar-se adulto e, durante esse processo, permeado de conflitos, o adolescente estabelece uma nova relação com os pais e o mundo. A autora acresce ainda, que a maturidade só pode ser adquirida quando o adolescente elabora, lenta e

dolorosamente, o luto pelo corpo da criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância.

[...] o adolescente realiza três lutos fundamentais, sendo a) o luto do corpo infantil perdido, base biológica da adolescência, que se impõe ao indivíduo que não poucas vezes tem que sentir suas mudanças como algo externo, frente ao qual se encontra como expectador impotente do que ocorre no seu próprio organismo; b) o luto pelo papel e a identidade infantis, que o obriga a uma renúncia da dependência e uma aceitação de responsabilidades que muitas vezes desconhece; c) o luto pelos pais da infância, os quais persistentemente tenta reter na sua personalidade, procurando o refúgio e a proteção que eles significam (ABERASTURY & KNOBEL, 1988, p.10).

Para a autora, essa fase é decisiva na vida do homem e caracterizada por sentimentos dolorosos, com a presença de contradições e confusões. Na realidade, nesse período, “o adolescente flutua entre uma dependência e independência extremas” que só a maturidade poderá equilibrar (ABERASTURY & KNOBEL, 1980, p. 13).

No que diz respeito a Knobel (1981), Rappaport, Fiori e Davis (1982) explicam que os estudos desse autor, sobre a adolescência focaram, principalmente os conflitos normais e patológicos estabelecidos nessa fase do desenvolvimento humano.

Knobel (1981) concebe a existência de comportamentos externos, caracterizados como comportamentos anormais ou patológicos. Para ele, o adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas; o que faz com que configure esse funcionamento como uma entidade semipatológica, que denomina de “síndrome normal da adolescência” (RAPPAPORT, FIORI e DAVIS, 1982.)

A adolescência, portanto, na visão de Knobel, é concebida numa perspectiva de conduta patológica rumo à maturidade, na qual se entrecruzam as relações da infância e as oportunidades e as perspectivas da genitalidade. Esses aspectos patológicos da conduta do adolescente foram sintetizados em um conjunto de sintomas ou características, definidos como Síndrome da Adolescência Normal, sendo: busca de si mesmo e da identidade; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas; desestruturação temporal; evolução sexual, desde o autoerotismo até a heterossexualidade; atitude social reivindicatória; contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta; separação progressiva dos pais bem como constantes flutuações de humor e de estado de ânimo (ABERASTURY & KNOBEL, 1981).

É, portanto, na perspectiva do autor, uma fase perturbada e perturbadora do mundo adulto, constituída por sintomas antissociais, contradições na conduta e flutuações no humor, porém necessária para a formação da identidade do adolescente.

Verificamos que se trata de uma concepção pré-estabelecida a respeito de um período do desenvolvimento humano, calcado essencialmente em sintomas conflitivos e que, mesmo os autores considerando que “toda adolescência leva, além do selo individual, o selo de meio cultural e histórico” (ABERASTURY, 1981, p. 28), condiciona a realidade biopsicossocial a circunstâncias internas do indivíduo; o que demonstra a pressuposição de uma crise pré-definida no adolescente, com exaltação de critérios psicobiológicos.

Assim, o autor pressupõe ser necessário que o adolescente, além de enfrentar o mundo dos adultos, não estando obviamente preparado, desprenda de seu mundo infantil, que, na evolução normal, é caracterizado por uma vida cômoda e de dependência estabilizada.

Nas palavras de Aberastury e Knobel (1988, p. 35), “a busca incessante de saber qual a identidade adulta que se vai constituir é angustiante, e as forças necessárias para superar esses microlutos [...] obtêm-se das primeiras figuras introjetadas, que formam a base do ego e do superego desse mundo interno do ser”.

Outro autor que também trata da adolescência é Jean Piaget (1999). Seus estudos privilegiam os aspectos cognitivos do desenvolvimento humano e mostram que os comportamentos dos adolescentes têm suas origens nas mudanças que ocorrem na forma de pensar, característico do início dessa fase. Cumpre registrar que, para a concepção piagetiana, o sujeito epistêmico possui fatores para o seu desenvolvimento, bem definidos em todas as fases, e, com relação ao adolescente, incidem-se grandes categorias de pensamento humano, como as noções lógicas e matemáticas. Para ele, o estágio das operações formais representa o ponto máximo do processo de desenvolvimento cognitivo, graças ao amadurecimento biológico.

É na realidade por volta de doze anos que é preciso situar a modificação decisiva, depois da qual o impulso se orientará, pouco a pouco na direção da reflexão livre e destacada do real. Por volta de onze a doze anos efetua-se uma transformação fundamental no pensamento da criança, que marca o término das operações construídas durante a segunda infância: é a passagem do pensamento concreto para o “formal” (PIAGET, 2005, p. 58).

Para Piaget, a análise da adolescência vai muito além da maturação do instinto sexual, que desempenha um papel secundário, já que o pensamento e a afetividade são componentes essenciais e merecem discussão aprofundada no que tange aos estudos sobre adolescência. Para esse autor, “o que surpreende no adolescente é o seu interesse por problemas inatuais, sem relação com as realidades vividas no dia-a-dia [...]. O que mais espanta, sobretudo, é a sua facilidade de elaborar teorias abstratas”. (PIAGET, 2003, p. 58).

Assim, com o surgimento do pensamento formal, torna-se possível a coordenação de operações, que não existiam anteriormente, potencializando o ajustamento social do adolescente. “O adolescente reflete sobre seu pensamento e constrói teorias” (INHELDER, PIAGET, 1976, p. 253); o que faz com que queira problematizar e refletir sobre a realidade circundante, a partir de suas próprias teorias ou ideologias, na busca de construir sistemas e alcançar uma verdade mais geral.

Isso justifica o aparecimento do egocentrismo, que, nesse momento do desenvolvimento, diferente da fase anterior, manifesta-se por uma onipotência, segundo a qual, o indivíduo acredita que é capaz de mudar e resolver os problemas da realidade. Portanto, trata-se do desenvolvimento da inteligência formal e à própria “libertação do pensamento” que culmina numa “livre atividade da reflexão espontânea”.

Ainda, de acordo com Piaget (1999), paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, a vida afetiva do adolescente afirma-se através da conquista da própria personalidade e de sua inserção progressiva no mundo adulto. Com relação à própria construção da personalidade, o autor enfatiza que, à medida que há uma coordenação autônoma de regras, valores e afirmação da vontade do indivíduo, este é capaz de construir um “sistema pessoal”; o que só é possível no nível das operações formais. Desse modo, a partir do momento em que o adolescente representa sobre as representações concretas, consegue ele questionar, em todos os sentidos, o mundo circundante, bem como as próprias relações afetivas estabelecidas na busca de afirmar-se. Sobre isso, Piaget (2005, p. 62) acresce que o adolescente “graças à sua personalidade em formação, coloca-se em igualdade com os mais velhos, mas sentindo-se outro, diferente deles, pela vida nova que o agita. E então quer ultrapassá-los e espantá-los, transformando o mundo”. Em razão disso, pode-se observar que os adolescentes, geralmente, são generosos e cheios de projetos altruístas e até mesmo místicos.

Compreendemos que, nesse sentido, para a psicologia genética, o desenvolvimento de estruturas intelectuais regula as mudanças comportamentais dos adolescentes, incluindo a própria afetividade. Além disso, tal abordagem revela o caráter universal da construção das estruturas cognitivas, que, para o autor, repetir-se-ia em todos os membros da espécie humana. Porém, a ênfase nos aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem deixou pouca margem para a compreensão dos aspectos subjetivos e sociais que são parte do processo de aprender.

Ante o exposto, percebemos que a adolescência, na visão dos autores que discutimos até aqui, está marcada por uma posição naturalista, universalizante e pré-concebida que, inevitavelmente, influenciou a própria construção das concepções sobre adolescência presentes em nossa sociedade e que são compartilhadas pela própria Psicologia. É como se houvesse um

psiquismo inevitável e característico deste período do desenvolvimento que impõe aos adolescentes um caminho tortuoso a ser percorrido na busca da idade adulta.

Debesse, um dos autores que marcam mais fortemente tal posição, afirma que não é correto pensar que a juventude muda dependendo da época e “acreditar que ela se identifica com sucessivos vestuários de empréstimo e que cada geração tem sua juventude é uma ilusão de moralista amador [...] Por detrás do aspecto da juventude existe a juventude eterna, [...] (1946, p. 15-16).

Assim, o processo de naturalização e universalização do comportamento humano, fruto de concepções de homem e de sociedade vigentes nos séculos XIX e XX, influenciou vários campos da ciência, incluindo objetivamente a própria psicologia, que, através dos estudos de Stanley Hall, reforçados pela psicanálise e pela própria proposição de Piaget, sustenta uma concepção também naturalista, universal e de patologização da adolescência.

Porém, há outras considerações sobre a adolescência. O maior contraste com as teorias do conflito e do drama, como vimos até o momento, é oferecido pelas teorias da Antropologia Cultural. Destacam-se, nesse aspecto, os estudos de Margareth Mead, em Samoa, na Oceania que em suas pesquisas estabelece um paralelo entre as culturas primitivas e a cultura ocidental, especialmente a norte-americana.

Para compreender o efeito da civilização sobre um ser humano em desenvolvimento na puberdade, Margareth Mead buscou responder às seguintes perguntas: (1) são as perturbações que atormentam nossos adolescentes consequência da natureza da própria adolescência ou da civilização?, (2) sob condições diferentes, a adolescência apresenta-se sob outra imagem? Esses questionamentos resultaram no estudo antropológico expresso no livro “*Coming of age in Samoa*”.

Nesse estudo, a antropóloga discute os problemas da adolescência em Samoa, questionando a universalidade dos conflitos adolescentes que a Psicologia tradicional insiste em negligenciar. Considera a adolescência como um “fenômeno cultural”, produzido pelas práticas sociais em determinados contextos históricos, manifestando-se de diversos modos e, ainda, nem existindo em outros. Portanto, postula um caráter culturalmente determinado da forma em que se vive esse período do desenvolvimento humano.

Mead (1972), no que tange aos resultados dos seus estudos, conclui que a adolescência é totalmente engendrada pelas práticas sociais. Assim, para a autora, é a cultura que determina os comportamentos e o próprio desenvolvimento dos indivíduos, tanto que, em Samoa, observa uma ausência de conflitos nos adolescentes devido às próprias características civilizatórias. “A ausência de situações difíceis em Samoa, de escolhas conflitantes, de ocasiões em que medo,

dor ou ansiedade são extremamente aguçados, explicará em grande medida a ausência de desajustamento psicológico” (CASTRO, 2015, p. 40).

Os meninos e as meninas de Samoa, que atravessam as mudanças fisiológicas que levam da infância à maturidade, não apresentam nenhum sinal de tensão, de turbulências e dificuldades, não havendo, portanto, nenhuma outra grande diferença entre os grupos etários que passam pela adolescência (MEAD, 2015).

Como se observa, a adolescência, nesse caso, é percebida como uma transição fácil e sem problemas. Na realidade, os meninos e as meninas eram introduzidos na vida dos adultos e suas responsabilidades, de maneira gradual e em correspondência com suas possibilidades, os conflitos eram discutidos e resolvidos abertamente e existiam formas socialmente estabelecidas de fazer frente às tensões interpessoais, porém sem as exigências que a nossa sociedade impõe aos adolescentes.

Na realidade, a ausência de conflitos e neuroses nos adolescentes de Samoa, comparados com os adolescentes de outras regiões, deve-se à própria organização da sociedade. Para justificar a ausência de conflito, Mead (2015, p. 39) afirma que “devemos olhar principalmente para a diferença entre uma civilização simples, homogênea, primitiva, uma civilização que muda tão devagar que parece estática para cada geração e outra matizada, a diversa e heterogênea civilização moderna”.

Ainda no que tange às diversas concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem, a perspectiva histórico-cultural concebe a adolescência não num sentido universal e natural, mas como uma categoria histórico e cultural, na qual os sentidos e noções do termo são construídos nas relações e nas próprias práticas sociais.

É importante considerar que tal perspectiva concebe a adolescência como uma criação histórica da humanidade e, para que possa ser compreendida, é necessário conhecer as condições objetivas e os contextos específicos nos quais o adolescente vive. Na realidade, é numa íntima relação entre maturação e relações sociais que ocorre o desenvolvimento humano.

O próprio Vigotski (2006), principal representante da psicologia histórico-cultural, considera a adolescência como um momento crucial no desenvolvimento do sujeito, denominando-a de “idade de transição”. Para o autor, o desenvolvimento da função psicológica superior, da formação dos conceitos científicos é o principal distintivo dessa etapa do desenvolvimento, sendo o responsável pela reestruturação de todo o sistema psicológico do adolescente, que tem implicações inclusive comportamentais.

Todas as funções psicológicas superiores não são produto da biologia, nem da filogênese pura, mas que o próprio mecanismo que subjaz nas funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive, ao converter-se em processos psíquicos, segue sendo ‘quase social’ (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 151).

Segundo Vigotski, o social, que é cultural constitui e organiza o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Os Processos Psicológicos Superiores (PPS) são processos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, estando ligados à formação social da inteligência. Propôs ainda a existência dos Processos Psicológicos Elementares (PPE), que, mesmo não mantendo relação de dependência com os primeiros, em algum momento, relacionam-se com eles. Ambos estão ligados à filogenia (desenvolvimento da espécie), como também à ontogenia (desenvolvimento de cada indivíduo na sua particularidade). Enquanto o PPE, por uma predisposição genética à própria sobrevivência, está mais ligado à filogenia, o PPS está ligado à ontogenia como uma capacidade individual de internalização da cultura.

Nesse sentido, dois processos são reconhecidos no desenvolvimento da criança: o natural, de maturação da espécie humana e o cultural, condicionado às interações entre seus pares e no uso dos instrumentos que os medeiam. O PPS se constitui pela internalização, que é uma reconstrução interna de uma operação externa, que se dá a partir de dois processos: o interpsicológico e o intrapsicológico. Para Vygotsky (1994, p. 74), “Todas as funções psicológicas na criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica)”. O autor afirma ainda que todas as funções superiores têm sua origem nas relações entre os indivíduos.

Considera assim as diversas mudanças na estrutura psíquica do adolescente a partir do desenvolvimento da formação de conceitos. Se antes o que dominava a criança era o intelecto prático, na adolescência a prática se subordina ao pensamento. Nesse sentido, considera que o adolescente domina formas de pensamento independente de ações concretas e, em virtude do aparecimento do pensamento, por conceitos, formas superiores de relações dominam o pensamento e a ação.

É exatamente essa nova configuração que permite formas autênticas de ser em sociedade, de acordo com identificações nas trocas sociais. Isso porque funções como a memória, a percepção, a atenção e o pensamento, assim como as sínteses superiores que envolvem a concepção de mundo e a autoconsciência da personalidade, alteram-se, passando

de uma subordinação ao entorno e uma ligação direta com este ao sistema de conceitos. (VYGOTSKY, 2006).

Isso posto, a adolescência pode ser entendida como uma construção pelo homem, como fato social e psicológico, que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento humano a partir da historicidade e das raízes culturais do homem. É, portanto, a partir das relações com o meio e consigo mesmo que o indivíduo se desenvolve.

Importante ressaltar que, na busca de compreender o processo de desenvolvimento humano, Vygotsky (1996) traz o conceito de “situação social do desenvolvimento” que pode ser retomado da seguinte maneira:

O ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento nesse período. Define completamente as formas e o caminho que a criança segue – conforme adquire, cada vez mais, novos traços de personalidade – a partir da atividade social, a principal fonte do desenvolvimento. Esse é o caminho pelo qual o social se transforma em individual (VYGOTSKY, 1932 -1934/1996, p. 258-259).

Vygotsky (2006) traz ainda a importância de acompanhar o adolescente, objetivando desenvolvimento de seus interesses, dividindo esses interesses em duas fases: a morte das necessidades infantis e o nascimento de novas necessidades e interesses. Portanto, é comum nos adolescentes atitudes hostis com relação a si e ao outro, na busca de reestruturar um nova maneira de agir no mundo.

Saltalamacchia (1990, p. 4-5), que reflete sobre as influências socioculturais na constituição das fases do desenvolvimento, afirma:

[...] Na definição das categorias de idade, sempre se encontram implícitos importantes conteúdos socioculturais. Devido a isso, o que em cada cultura tem-se definido como infância, adolescência, juventude, maturidade e/ou velhice, tem sofrido importantes variações. E o mesmo tem ocorrido com os papéis sociais que lhe são associados. Daí que na indagação sobre conceitos relativos a questões perenes seja indispensável incluir conceitos da ainda não difundida, mas a todas as luzes necessária, sociologia das idades ou das gerações. Isto é, o relacionar a idade tanto com os seus significados socioculturais e gerais, como com aqueles outros significados que, no interior de cada país, determinam quais são as maneiras em que cada setor se relaciona com todo o acontecer social. (**Tradução nossa**). Confira texto original²

² [...] en la definición de las categorías de edad, siempre se encuentran implícitos importantes contenidos socio-culturales. Debido a ello, lo que en cada cultura se há definido como niñez, adolescencia, juventud, adultez y/o vejez, há sufrido importantes variaciones. Y lo mismo ha ocurrido con los roles sociales que les son asignados. De allí que, en la indagación sobre conceptos relativos a cuestiones etéreas sea indispensable incluir conceptos de la aún no muy difundida, pero a todas luces necesaria, sociología de las edades o de las generaciones. Esto es: el relacionar la edad tanto consus significaciones socio-culturales más generales como con aquellas otras significaciones que, en el interior de cada país, determinan cuales son las maneras en que cada cohorte se relaciona con todo el acontecer social [...]

Aguiar, Bock e Ozella (2002) enfatizam que a visão preconceituosa da adolescência precisa de ser revista e, sob uma nova ótica deve ser concebida, diferentemente de uma perspectiva naturalizante e universal. Dessa maneira, a teorização, análise e a concepção que sustentam a adolescência para os referidos autores se dão num movimento cultural, numa dinâmica histórica, política e cultural de cada sociedade.

Para Bock (2002, p. 17-18), a Psicologia Sócio-histórica:

(...) concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produz sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia.

O jovem, nesse sentido, não é algo determinado pela natureza, podendo ser considerado como um parceiro social e interpretado nas relações que estabelece com o meio, no qual, a partir da construção das significações sociais, terá referência para construção de sua identidade, convertendo o social em individual (AGUIAR, BOCK, OZELLA, 2001).

Sabemos que, pela perspectiva sócio-histórica, há uma “despatologização” da adolescência, na medida em que concebe o desenvolvimento humano a partir de sua construção histórica. Bock e Liebesny (2003) esclarecem que a adolescência, para a Psicologia Sócio-histórica, não é compreendida como uma fase natural do desenvolvimento. Para esses autores, a adolescência “se constituiu na história, a partir de necessidades sociais e todas as suas características foram desenvolvidas a partir das relações sociais com o mundo adulto e com as condições históricas em que se deu seu desenvolvimento” (BOCK E LIEBESNY, 2003, p. 210). Portanto, a adolescência é uma fase de desenvolvimento na sociedade moderna ocidental. Não é universal dos seres humanos. É histórica.

O próprio Calligaris (2000), ao tratar sobre adolescência, enfatiza o aspecto social quando assume que as condutas e os comportamentos dos adolescentes são produtos dos “sonhos dos adultos”; o que também se reconhece em Bock & Liebesny (2003) quando trazem a ideia de que a própria contradição entre as condições que os jovens possuem e a falta de autorização para o ingresso no mundo social adulto, adicionada das dificuldades de entrada no mercado de trabalho, são responsáveis pela maior parte das características conhecidas hoje

como dos adolescentes; entre elas, a rebeldia, o conflito geracional e a indefinição de identidade.

A adolescência, para Cavalcanti (1988), é vista numa perspectiva biopsicossocial. Portanto, só pode ser compreendida a partir do estudo dos elementos estruturais que compõem o ser e o viver do homem: o biológico, o sociológico e o psicológico. Para esse autor, “o crescer, para que seja uma experiência equilibrada de vida, deve implicar num crescimento solidário biológico, sociocultural e psicológico” (CAVALCANTI, 1988, p. 6).

No contexto de busca de um panorama de concepções modernas de infância e adolescência, Santos (1996), *apud* Ozella (2002), resume suas reflexões, que em nossas discussões se tornam pertinentes, em:

1. Haveria uma desconexão e dissintonia entre os compromissos teóricos e os fatos, que têm como conseqüência uma dicotomização (inato x adquirido, universal x particular, racional x emocional, etc.) e uma tendência à ideologização.
2. Um presentismo caracterizado pela utilização de conceitos ou concepções do passado nas proposições atuais.
3. Generalizações inconsistentes a partir de estudos sem rigor metodológico ou de concepções vigentes em todas as culturas ou com base em atitudes e comportamentos identificados nas relações pais-filhos.
4. Ligada ao aspecto anterior, a presença de uma relativização extremada no sentido de que os estudos sobre adolescência são fundamentados em um único tipo de jovem, isto é: homem-branco-burguês-racional-ocidental, oriundo, em geral, da Europa Centro-Occidental ou dos Estados Unidos da América, nunca do Terceiro Mundo. Isto é, o adolescente estudado pertence à classe média/alta urbana e nunca a outras classes sociais, etnias, ou a outros contextos, como o rural, por exemplo.
5. As concepções são marcadas pelo adultocentrismo, isto é, o parâmetro é sempre o adulto.

Como se percebe acima, nas considerações de Santos (1996), o estudo sobre adolescência é objeto de construções teóricas diversas e distintas, marcadas essencialmente por um positivismo dominante, que faz circular uma ideia topográfica e parcial dessa própria fase do desenvolvimento humano, tendo, a partir disso, um lugar no ciclo vital, com suas predeterminações expressas.

Mesmo as concepções postuladas por uma perspectiva biopsicossocial não conseguem superar, muitas vezes, uma dicotomização e fragmentação do desenvolvimento humano, sendo os fatores sociais alocados de maneira difusa e descaracterizada, logrando um genérico e abstrato papel nas considerações sobre a adolescência (BOCK, 1997).

2.3 O adolescente que aprende: reflexões sobre aprendizagem e adolescência

No contexto dos objetivos desta pesquisa, a análise da relação entre características do desenvolvimento e aprendizagem escolar está implicada na problemática deste trabalho. A conexão entre questões psicológicas e questões educativas, como ainda a própria aprendizagem, com sua vinculação ao delineamento do ensino, é justificativa para discutirmos e problematizarmos a psicologia do ensino³ em sua relação com as características do desenvolvimento dos adolescentes.

Ao buscarmos identificar as representações sociais de professores da Educação Básica sobre adolescência, também procuramos uma compreensão das relações entre as características deste período do desenvolvimento humano com as atividades escolares que são pensadas, planejadas e oferecidas a eles.

Nesse contexto, é imprescindível trazer as práticas didático-pedagógicas para discussão; entendidas, nesse caso, como sendo as atividades escolares⁴ que os professores utilizam com os seus alunos adolescentes.

O documentário argentino “A Educação Proibida” (2012), produzido por Germán Doin, nos traz elementos que propõe uma reflexão sobre a educação normatizada e os valores que norteiam o sistema de ensino tradicional, constituindo num convite à questionamentos sobre as instituições escolares e as práticas educativas engendradas historicamente às crianças e adolescentes.

Ao desvelar as bases do nosso ensino Prussiano doutrinário, originado do padrão militar de educação da Prússia no século XVIII, como ainda ao questionar a maneira como as crianças e jovens são preparados para viver em um mundo adulto, especialmente no que tange às práticas pedagógicas escolares, o documentário revela o fosso que circunda a educação para os nossos adolescentes.

Composto por flashes de uma trama fictícia e recortes de entrevistas com especialistas ibero-americanos, apresenta um confronto entre docentes e alunos adolescentes, motivados pelo desejo de ler um texto dito “ofensivo”, numa comemoração que está por realizar-se na escola. Neste sentido, o texto escrito revelaria que a educação que prepara para a vida está proibida, já que há uma ausência de vínculos entre a escola e as necessidades reais e vivenciais dos jovens adolescentes.

³ Parte da psicologia da educação que estuda os processos de mudanças comportamentais produzidas nas pessoas como uma consequência da sua participação em atividades educativas escolares.

⁴ Por “atividades escolares” esse estudo reconhece como sendo os métodos, as estratégias de ensino-aprendizagem, as técnicas e/ou recursos pedagógicos utilizados pelos professores.

“A Educação Proibida” (2012) foca o status da instituição escolar, com a universalidade de suas práticas, guiados para a formação de trabalhadores, não privilegiando a formação para o desenvolvimento humano e que conserva comportamentos de competição, rivalidade e individualidade, não condizentes com o próprio discurso ideológico da educação.

Para Carlos Alberto Jiménez Vélez, neuro-pedagogo colombiano e participante do documentário “A Educação Proibida” (2012), as escolas e colégios latino-americanos não são mais que “espaços de tédio e aborrecimento (07:02)”, pelas próprias práticas adotadas, que não contemplam a realidade, contexto e desenvolvimento do aluno.

Na visão do produtor do documentário, Germán Doin, a escola é vista como espaço de reprodução simbólica serializada, como uma grande linha de produção, na medida que expõe diversas situações de homogeneizações dos alunos, de controle imposto de acordo com os objetivos institucionais, como ainda de não reconhecimento da subjetividade, autonomia e criatividade dos jovens.

Ora, nas cenas fictícias apresentadas, os adolescentes engendram diversas tentativas de serem ouvidos, fazer parte das decisões, questionar o sistema imposto, ou mesmo criar espaços apropriados para a vivência das exigências que o próprio desenvolvimento lhes impõe, sendo a todo tempo limitados pela alienação dos próprios atores envolvidos no contexto escolar, professores, direção e os próprios adolescentes já alienados pelo sistema vigente.

Assim, com a apresentação das diversas cenas representativas de situações que envolvem o comportamento dos adolescentes no contexto escolar, o documentário reflete a realidade de uma educação descontextualizada da vida e sem significado para jovens em busca de autonomia, identidade e lugar na microssociedade que a escola deveria representar.

Na contramão do modelo de ensino vigente, “A Educação Proibida” (2012) mostra também as possibilidades de uma nova escola, que considere o processo de aprendizagem vinculado à vida, ao ensino prático, à integração, à socialização, ao respeito, à autonomia, às práticas cooperativas, às práticas dialogadas e necessidades de desenvolvimento individuais dos adolescentes, na medida em que a Educação possa vincular-se à potencialização do sujeito, com valorização da criatividade, da curiosidade e do chamado pensamento divergente.

Comungando com as ideias do documentário, Salvador (2000) afirma que diferentemente de outras situações de aprendizagem, no contexto escolar as atividades devem ser delineadas, planejadas e executadas específica e exclusivamente com uma intenção educativa. Mas, como os professores devem organizar o trabalho pedagógico para os adolescentes? Como propiciar posturas mais conscientes e críticas, aptas a perceber a realidade do desenvolvimento nesta fase de vida?

Sabe-se que a intenção educativa deve se configurar a partir de diversas variáveis, especialmente, a compreensão da realidade do aprendente, com suas características de desenvolvimento específicas. A pergunta, nesse sentido, é: o que caracteriza o adolescente? Que práticas pedagógicas os professores podem utilizar para se aproximar dos adolescentes e promover uma situação de aprendizagem mais efetiva no que concerne a eles?

Outro documentário, intitulado “Quando sinto que já sei” (2014), de Antonio Sagrado e Raúl Perez, mostra 10 (dez) alternativas não tradicionais, fruto de iniciativas em 7 (sete) cidades brasileiras, que nos levam à reflexão acerca das possibilidades de se pensar e fazer a educação de uma forma diferente e mais efetiva.

A partir das atividades dos projetos apresentadas no documentário e os depoimentos dos participantes, foi possível trazer algumas ideias pertinentes ao objeto de estudo desta pesquisa – adolescência e atividades escolares.

Dentre os projetos presentes no documentário ressaltamos o da Escola Municipal André Urani - Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE), no Rio de Janeiro-RJ, que apresenta, dentre outras, a utilização de uma metodologia em que os estudantes são divididos em grupos de aprendizagem chamados de “famílias⁵”.

Segundo a Diretora da Escola, Márcia Roberto da Silva, que participa do documentário, as diferenças entre as práticas da educação tradicional para adolescentes e as práticas desenvolvidas no projeto são nítidas, afirmando que “não foram só as paredes que caíram, nossos espaços, nossas salas de aulas são espaços de aprendizagem” (15:14).

Para a educadora foi uma mudança total de paradigma, já que as práticas pedagógicas para os adolescentes, a partir do projeto desenvolvido na escola, são pensadas em torno da formação de “famílias”, composta por seis alunos. Neste formato, a cada três famílias tem-se um time, composto por alunos de diversas séries. Portanto, em um time tem-se alunos do sétimo, oitavo e nono ano e o professor é o mediador da aprendizagem do aluno.

Percebemos, a partir da apresentação do documentário, que prevalece nesta proposta pedagógica práticas que privilegiam a cooperação, o trabalho em grupo e a definição do professor como um mediador ou facilitador do processo de aprendizagem.

Os próprios alunos reconhecem a importância e relevância da mudança paradigmática. A aluna Rebeca Oliveira Martins, estudante da escola e que participa do documentário afirma:

⁵ As atividades escolares eram desenvolvidas a partir da formação de grupos denominados famílias, composta por alunos de diversas séries, no sentido de trabalhar a interação e cooperação entre eles.

[...] pra mim mudou muito [...] porque antigamente o professor ficava no quadro explicando pra gente a matéria, agora é tipo assim ... a gente é que tem que ir estudar, procurar, fazer acontecer, o professor ajuda numa coisa ou outra que não está dando mesmo pra você aprender ali. (14:53).

Ora, a aprendizagem no contexto escolar muitas vezes está fundamentada na própria transmissão de conhecimentos verdadeiros em detrimento da discussão e reflexão dos conteúdos trabalhados com os alunos. Com relação a isso, Rey (2014, p. 31) adverte que “aos alunos lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e o interesse deles.

Nesse processo, desestima-se o pensamento em prol da reprodução e da memória”. A preocupação do professor é passar um conhecimento pronto para o aluno, determinando o que ele tem que saber.

Outro aluno que faz seu depoimento no documentário *Quando sinto que já sei* (2014), Igor Carvalho Monteiro, estudante da Escola Municipal André Urani (RJ), enfatiza a importância das práticas cooperativas e o quanto a mudança a partir do desenvolvimento do projeto favoreceu a afetividade e socialização entre os adolescentes. “[...] Quando a gente estava em fileira, tentava falar com a pessoa da frente, mas a pessoa estava entretida mais no caderno do que na gente” (18:03), afirma o adolescente, fazendo referências à fase anterior ao desenvolvimento do projeto.

Para Renata Martielo, educadora da Escola Municipal André Urani (RJ), e que também traz suas percepções para o documentário, a proposta desenvolvida na escola representa uma outra forma de olhar a relação ensino-aprendizagem.

A gente precisa ajudar esse aluno a se transformar no novo estudante, que é um estudante que quer aprender, que tem interesse, que quer buscar o conhecimento, que quer ir além. Eu acho que a rede municipal, assim como toda a rede de educação tradicional ... é muito professor, sala de aula, tarefa, copia, decora, faz prova. Este não é o perfil do novo estudante. O novo estudante recebe o conhecimento com um desafio e ele precisa buscar soluções para este desafio. (17:08)

Outra experiência demonstrada no *Quando sinto que já sei* (2014) foi o da EMEF Campos Sales - Escola Pública de São Paulo, que tem mais de 1000 estudantes e está localizada em Helionópolis, maior comunidade de São Paulo, com mais de 40.000 habitantes. Neste projeto se utiliza como metodologia a república de estudantes, salões de estudos multisseriados e marchas pela paz.

Este projeto começou a partir da necessidade detectada pela direção da escola de aproximar os alunos entre si, como também os alunos dos professores. Assim, foi constituído

um grupo de professores e alunos que construíram o próprio regimento escolar, abordando diversos aspectos, inclusive sobre como seria o processo eletivo/representativo dentro da escola. A república dos estudantes representa uma organização política, onde alunos lideram comissões, assumem postos de vereadores, secretários e prefeitos e aprendem a mediar conflitos, que são criados e resolvidos ao custo do interesse coletivo.

Para o Diretor da Escola, Braz Nogueira, o ponto forte do projeto é o trabalho em equipe dos alunos.

O trabalho em equipe é o ponto forte porque essa é uma competência, que quem não desenvolve ela hoje, não tem condição de ser feliz. Por outro lado, nós vivemos numa sociedade capitalista, que prima pelo individualismo, e as pessoas tem uma dificuldade muito grande de compor uma equipe [...] (24:16)

Importante ressaltar o quanto os alunos/adolescentes destes projetos implementados percebem as mudanças nas estruturas que sustentam as práticas pedagógicas e o quanto as atividades que são desenvolvidas se tornam significativas em suas vivências. Verifica-se portanto, pelo discurso e posicionamento dos próprios jovens no documentário, a estreita correlação entre as competências trabalhadas pelo projeto, as situações vivenciadas e a realidade da vida, com suas projeções e anseios.

Ora, o adolescente aprende a resolução de conflitos, exercita a independência e aprende a se relacionar com o outro, ou outros objetos da vida cotidiana, já que os conflitos e demandas deles ou do ambiente escolar, são os conflitos e demandas do mundo. A aluna Lorryne Alves Barroso, participante do documentário “Quando sinto que já sei” relata:

Às vezes nem sempre o Braz (o diretor da escola) pode estar aqui na escola e não é só ele que pode resolver os problemas, a gente tá percebendo que ... que a gente tem a capacidade de resolver entre a gente, entre os próprios alunos. Não precisa de algo a mais, um professor ou o diretor da escola, uma coordenadora para resolver alguns problemas (25:55).

Outro que participa do documentário é o educador e antropólogo Tião Rocha, do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, o qual compara o modelo tradicional de educação a um “serviço militar obrigatório” a partir dos seis anos de idade. Nas palavras de Tião Rocha,

[...] Não existe um professor que vem preparar a aula, ele simplesmente é um provocador ... provoca ação, no sentido de gerar processos melhores, mais efetivos de aprendizado. É o que é que se estuda? Tudo, tudo que for do interesse daquele grupo, no seu ritmo e no seu tempo, meninos pequenos, grandes, não importa (13:51).

Outra realidade apresentada no documentário “Quando sinto que já sei” (2014) é da Escola Alfredo J. Monte Verde - Instituto Internacional de Neurociências de Natal – Edmondly e Lily Safra, idealizado por Miguel Nicolelis, que conta com três Unidades (Natal-RN, Macaíba-RN e Serrinha-BA) e privilegia a Educação Transdisciplinar.

O objetivo deste projeto foi propor um outro modelo de educação, em que os adolescentes tenham voz e sejam protagonistas. A adolescente Clélia Moreira de Macedo, estudante da escola e participante do documentário, afirma que as práticas desenvolvidas na escola que privilegiam a cooperação, a autonomia e a afetividade são reconhecidamente importantes no modelo de educação vivenciado.

Primeiro [...] tem direito a voz, nós temos assembleias que podemos discutir as normas da escola. Primeiro, dar direito a voz do aluno, segundo, a interação com professores ... no intervalo os professores conversam com a gente como se fossem alunos também, e outra, nas salas alunos de nono, sexto, sétimo todo mundo junto [...] isso é bom. Há uma socialização de idades e de ideias diferentes. Por exemplo, meu professor vai falar sobre política [...] um jornal, um assunto, nós trazemos pra aula, aquilo ali já impulsiona outros alunos a conversar e a debater. Eu acho isso bom, não acho que o professor perderia o poder. E sim ajudaria na sua aula, porque se ele der o poder de fala a um aluno, outros vão se mobilizar e assim, vai gerar essa roda contínua, os alunos vão querer se interessar mais por aquela aula, porque ele vai ver que ali ele tem o poder de fala, ele vai poder... estar passando o seu ponto de vista (49:25).

Neste contexto, e a partir das discussões e compreensões dos documentários concordamos que para criar ou recriar situações e atividades pedagógicas mais assertivas, como ainda, garantirmos a intencionalidade do processo educativo, o professor necessita conhecer as características dos seus alunos, especialmente, características do próprio ciclo de desenvolvimento humano.

É, portanto, inegável que a nossa discussão esteja intimamente ligada à Psicologia do Ensino. Salvador (2000, p. 59) identifica dois blocos de conteúdos ou temas dos quais a Psicologia do Ensino trata; o primeiro: “os processos de mudança comportamental produzidos nas pessoas como resultado da participação em situações educativas escolares” e o segundo “os fatores, as variáveis ou as dimensões educativas escolares que se relacionam direta ou indiretamente com os processos de mudança comportamental” (p. 59).

É fundamental, pois, conhecer e compreender quem são os sujeitos que aprendem, seus saberes, seus interesses e o que valorizam, na busca de investigar os fatores ou as variáveis essenciais da fase da adolescência que se relacionam direta ou indiretamente com os processos de aprendizagem. Isso porque tal compreensão envolve a própria preparação pedagógica do professor, as condições materiais em que se desenvolvem as atividades escolares, a metodologia de ensino utilizada, a natureza e as características dos objetivos e dos conteúdos de ensino. Segundo Abreu e Masetto (1990, p. 115), a forma de agir do professor em sala de aula influencia ou não para uma adequada aprendizagem dos alunos.

Sabemos, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem, ou processo de construção do conhecimento, está estreitamente conectado à organização do trabalho pedagógico e à postura do professor, como ainda aos próprios interesses e características de desenvolvimento dos aprendentes.

No que tange ao ensino na escola, percebemos o quanto predomina uma perspectiva de aprendizagem baseada na reprodução e na fragmentação do processo de construção do conhecimento, muitas vezes, desconsiderando o próprio desenvolvimento humano do sujeito. Rey (2014) explica que, nesse contexto, “o termo “aprendizagem” é reduzido à reprodução de um saber dado, pelo que se dissocia do desenvolvimento humano e passa a ser representado apenas em uma dimensão cognitivo-reprodutiva”.

Relacionando estas considerações com a fase da adolescência, em que a maioria dos autores estudados anteriormente neste capítulo concordam com a ideia de que é um período caracterizado pelo desenvolvimento do raciocínio abstrato, ampliação dos processos perceptivos e do senso crítico, formação e definição da identidade, como ainda de um período de busca de novos arranjos afetivos, questionamos - como pensar a educação escolar para esses alunos sem reconhecer os fatores que podem intervir nos processos de construção e representação do conhecimento? Como despertar no adolescente curiosidades e interesses, mantendo a motivação nos processos educativos por meio das atividades escolares?

Assim, a aprendizagem não pode ser concebida e tratada numa dimensão cognitivo-reprodutiva, subordinada à questão de um saber dado e definitivamente encerrado, sem contudo considerar a dimensão subjetiva de quem aprende. Quem está aprendendo? Quais as características deste que está disposto a aprender? Como aproximar a intenção educativa, se não pelo reconhecimento da própria subjetividade do aprendente?

Considerar esse sujeito que aprende significa compreender a subjetividade como parte importante do processo de ensino-aprendizagem, pois o sujeito é muito mais que o intelecto, e os seus sentidos subjetivos constituem sistemas motivacionais que permitem o envolvimento

afetivo do sujeito em uma determinada atividade. “Daí a importância de se considerar o sujeito que aprende na complexidade de sua organização subjetiva, pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito” (REY, 2000, p. 34).

Considerar o sujeito que aprende não se contrasta com a operacionalização da aprendizagem. Na realidade o que adquire lugar neste contexto da aprendizagem são os aspectos subjetivos do sujeito, que incidem sobre o processo ensino-aprendizagem, e que em nossa concepção são muito pouco valorizados nas práticas pedagógicas, ou seja, nas atividades escolares.

Assim, a consideração quanto ao caráter singular do processo de aprender terá implicância direta e significativa nas próprias práticas didático-pedagógicas e, anteriormente, à própria concepção de ensino do professor. Da mesma forma, o modo como o professor escolhe e trabalha as atividades escolares pode influenciar a aprendizagem dos seus alunos.

As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes, trazendo ao momento atual do aprender, momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida (REY, 2000, p. 34).

Rey (2000) reconhece dois aspectos subjetivos da aprendizagem: (a) o caráter singular do processo de aprender; e (b) a compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica. Quanto ao primeiro, sintetiza que obrigará os professores a repensar a representação de ensino, pautada numa posição passivo-reprodutiva em relação ao aprendido e, ao segundo, reflete sobre a recuperação da posição criativa do aluno, criticando o caráter de exposição como estando no centro das práticas pedagógicas.

O autor reforça ainda, que não há sentido subjetivo em atividades que possuem características despersonalizadas, “o maior inimigo da aparição dos sentidos subjetivos na aprendizagem será a aprendizagem padronizada, centrada em exigências externas que impedem o aluno de tornar-se sujeito de seu percurso de aprendizagem” (REY, 2000, p. 34).

Para nós, essa discussão torna-se fundamental na medida em que compreendemos que as atividades escolares para os adolescentes devem privilegiar a criatividade do aluno, no sentido de uma correspondência aos próprios interesses diversos quanto ao mundo, além da própria amplitude de sua curiosidade e necessidade de afirmação identitária.

Além disso, a aprendizagem do adolescente dever-se-ia ser pensada na perspectiva de levá-lo a se posicionar crítica e reflexivamente frente ao mundo do conhecimento, já que este,

diferentemente da etapa anterior se contentava com as relações concretas com os objetos do conhecimento.

Nesse ponto, é importante ressaltar as atividades escolares ou estratégias de ensino no contexto da aprendizagem dos adolescentes. Para Abreu e Mazetto (1990, p. 50), as estratégias de ensino são “meios que o professor utiliza na sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso”. Nesse sentido, as estratégias ou atividades escolares têm sido entendidas como recursos externos que o professor utiliza para manter o aluno ativo e motivado para aprender.

Vale, por conseguinte, lembrar o que estamos compreendendo, neste estudo, por estratégias de ensino ou atividades de ensino. Na perspectiva de Tacca (2014, p. 48), as estratégias de ensino “seriam recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto”.

Desse modo, o nosso argumento é exatamente que as atividades de ensino não podem ser compreendidas simplesmente como um recurso externo, dissociado da questão relacional dos sujeitos envolvidos. Na realidade, deve-se orientar para a relação social de um e de outro, privilegiando a possibilidade de novos entrelaçamentos no que tange ao objeto do conhecimento, tanto por parte dos professores como dos alunos. Assim, as atividades escolares deveriam estar voltadas ao sujeito que aprende e não para o conteúdo a ser aprendido.

Isso implica a necessidade de os professores refletirem sobre a própria dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem dos adolescentes com suas características e as considerarem no planejamento e na ação das atividades pedagógicas. Portanto, a hipótese que temos é que as atividades de ensino pensadas pelos professores têm correlação direta com a maneira como este concebe a aprendizagem e o próprio desenvolvimento humano, ou seja, a maneira como o professor representa a adolescência orienta seu comportamento e, objetivamente, o processo ensino-aprendizagem. Portanto, conhecer tais representações preencherá uma lacuna na produção de conhecimentos sobre a adolescência e tornará possível estabelecer relações com o ensino-aprendizagem.

Tacca (2014) enfatiza que novas contribuições para educação escolar podem estar vinculadas ao estudo da relação entre professores e alunos. Portanto, ante o exposto, queremos ainda enfatizar que essa interação, como qualquer outra, é orientada pelas representações sociais que temos sobre os objetos culturais, sobre as pessoas e as situações.

É nesse contexto que buscamos, no próximo capítulo, apresentar o caminho metodológico desta pesquisa, compreendendo inclusive a Teoria das representações sociais, que foi utilizada como suporte teórico-metodológico.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação de cunho quali-quantitativo e descritivo, que adota como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. Descrevemos como esses procedimentos foram se constituindo, além de identificar os participantes da pesquisa, seu processo de escolha e ainda o desenvolvimento, o tratamento e a proposta de análise dos dados. Em seguida, apresentamos a Teoria das Representações Sociais, enquanto marco teórico-metodológico, a partir dos estudos de Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Abric (2000).

A proposta desta pesquisa visa contribuir com o estudo sobre o tema ensino-aprendizagem de conteúdos desenvolvidos na Educação Básica. Fruto de uma necessidade detectada pelos integrantes do GEPIDE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação, apresenta como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais de professores da Educação Básica, das escolas municipais e estaduais de Ituiutaba-MG, sobre a fase da adolescência e sua relação com a aprendizagem escolar.

3.1 A pesquisa quanti-qualitativa e a representação social

A pesquisa social tem sido fortemente marcada por estudos que valorizam o emprego de metodologias quali-quantitativas para descrever e explicar seus fenômenos. Como uma teoria que requer do pesquisador uma maior profundidade para a compreensão dos fenômenos, ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de estudos que envolvem os seres humanos em suas práticas sociais.

Para Barros e Lehfeld (2003, p. 32):

Ao tratarmos das ciências sociais não podemos adotar o mesmo modelo de investigação das ciências naturais, pois o seu objeto é histórico e possui uma consciência histórico-social. Isto significa que tanto o pesquisador como os sujeitos participantes dos grupos sociais e da sociedade darão significados e intencionalidade às ações e às suas construções.

A opção pela pesquisa quali-quantitativa se traduz na adoção de dados quantitativos com o intuito de auxiliar as análises qualitativas. O método misto é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de informações. Envolve o uso das duas abordagens em conjunto,

de modo que a interação dessas formas de pesquisa possam contribuir de maneira mais abrangente para o objeto de estudo. May (2004), referindo-se à caracterização desse método de pesquisa esclarece que o pesquisador, mais do que se preocupar com a divisão quantitativa-qualitativa, ou mesmo, qual método constitui-se melhor que outro, deve ater-se aos pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social, sendo importante ainda a compreensão de seus objetivos e da prática.

Nesse sentido, a abordagem quanti-qualitativa demonstra seu potencial nesta pesquisa ao abranger a natureza do estudo proposto. A metodologia quali-quantitativa se mostra um caminho promissor para conhecer o fenômeno estudado nesta pesquisa, na medida em que seus pressupostos são encontrados na investigação das representações sociais. Nesse sentido, o que interessa para as representações sociais é exatamente a relação dialética com o objeto, visto que se investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência para as pessoas interpretarem acontecimentos da realidade cotidiana.

Lücke (1991, p. 11), ao referir-se a esse modelo de pesquisa em Educação, cita cinco principais características:

a) Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e seu principal instrumento é o pesquisador. Como a pesquisa é feita no ambiente em que os problemas acontecem naturalmente, não havendo manipulação do pesquisador, esse estudo é chamado de naturalístico. b) Dados exploratórios e os descritivos são as fontes mais importantes desse tipo de trabalho, incluindo transcrições de entrevistas e de depoimentos. c) Maior preocupação com o processo do que com o produto. d) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida recebe atenção especial na pesquisa qualitativa. O olhar do pesquisador se volta para a forma como os participantes veem e interpretam as questões que estão sendo pesquisadas. e) Análise das informações por um processo indutivo. As abstrações se formam a partir das análises do contexto em estudo.

Posto isso, é importante considerar ainda a importância da formação e da preparação do pesquisador, no sentido de classificar unidades de texto, dominar técnicas de construção de instrumentos, compreender análises estatísticas em seus fundamentos e especialmente converter dados quantitativos em qualitativos.

3.2 Coleta de dados

Dentro da abordagem teórico-metodológica adotada para a coleta dos dados, optamos por trabalhar com um questionário (APÊNDICE A) e um Teste do Núcleo Central (APÊNDICE B).

O questionário foi elaborado após estudos sobre a Teoria das Representações Sociais, Subteoria do Núcleo Central e referenciais teóricos de diversos autores que discutem o tema adolescência, objeto de estudo desta pesquisa.

Gil (1987, p.124) apresenta o questionário como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

O questionário elaborado foi encaminhado a 3 (três) professores da Educação Básica e uma professora pesquisadora da área de representações sociais, para leitura e apreciação. Após a análise, os professores apresentaram suas sugestões no sentido de adequar as questões à natureza da investigação. Tais sugestões foram acolhidas e o questionário foi reelaborado, contando com 11 questões, que se subdividiram em três partes:

a) Perfil - quatro questões fechadas e quatro abertas, com o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa.

b) Técnica de Associação Livre de Palavras - uma questão aberta que objetiva colher dados para a identificação do Núcleo Central e Sistema Periférico das Representações Sociais dos professores sobre a *adolescência*.

c) Caracterização da adolescência - duas questões abertas, com o objetivo de caracterizar e compreender tal fase do desenvolvimento e sua relação com as atividades escolares.

Após a estruturação definitiva, o questionário foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da Universidade de Uberaba, obtendo aprovação. Uma vez aprovado, estabelecemos um novo contato com as instituições escolares para agendamento da coleta de dados.

Cabe ressaltar, conforme descrito acima, que o Teste de Associação Livre de Palavras fez parte do próprio questionário ao qual os participantes responderam. Esse tipo de instrumento possibilita o acesso maior ao número de respondentes, garante o anonimato e possibilita a livre expressão da opinião. Oliveira *et al* (2005, p. 575) explicam detalhadamente os passos da Técnica de Associação Livre de Palavras:

[...] a técnica de livre associação consiste em pedir ao indivíduo que produza todas as palavras ou expressões que possa imaginar a partir de um ou mais termos indutores, ou ainda em solicitar um número específico de palavras, seguindo-se de um trabalho de hierarquização dos termos produzidos do mais importante para o menos importante

Nesse sentido, considerando que essa técnica possibilita uma melhor apreensão da representação do sujeito e a obtenção do possível núcleo central das representações (OLIVEIRA, et al., 2005), foi ela preconizada e realizada da seguinte maneira: solicitou-se aos participantes que (a) escrevessem três palavras que lhes viessem à mente ao ler a palavra “adolescência”; (b) assinalassem a mais importante e, por fim, (c) justificassem a sua escolha.

Além do questionário, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um Teste do Núcleo Central, que teve como objetivo identificar, a partir de cognições inicialmente levantadas, aquelas que efetivamente compõem o núcleo central. O teste do núcleo é um instrumento para se mostrar, de modo mais explícito, como ele se desenha, sobretudo, considerando seus elementos mais estáveis. Cumpre destacar que as primeiras técnicas de questionamento do núcleo central foram elaboradas por Moliner (1994) e, desde então, diferentes formas de constatação do possível núcleo foram criadas.

Nesta pesquisa, o teste do núcleo central foi realizado em dois momentos. No primeiro momento, foi conduzido da seguinte maneira: (1) as palavras evocadas pelos grupos de professores e que constituem o possível núcleo central sobre adolescência foram agrupadas; (2) tais palavras evocadas foram escritas em cartelas; (3) foi solicitado aos participantes, mediante o contato com as cartelas, nas quais estavam escritas as referidas palavras, que indicassem uma palavra que considerassem indispensável quando pensavam em adolescência; (4) após a indicação, solicitou-se aos docentes que justificassem a razão de essa palavra ter sido escolhida como indispensável. Na sequência, (1) as palavras evocadas pelos grupos de professores e que constituem o sistema periférico sobre adolescência foram agrupadas; (2) tais palavras evocadas foram escritas em cartelas; (3) foi solicitado aos participantes, mediante o contato com as cartelas, nas quais estavam escritas as referidas palavras, que indicassem duas palavras que considerassem indispensáveis quando pensavam em adolescência; (4) após a indicação, solicitou-se aos docentes que justificassem a razão de essa palavra ter sido escolhida como indispensável.

3.3 Os participantes da pesquisa

Após aprovação do questionário pelo Comitê de Ética da Universidade de Uberaba, procedemos à coleta de dados. Com autorização da direção das escolas, conforme anexo 01, convidamos todos os professores que ministravam aulas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental para participarem da pesquisa.

Mediante autorização, que se deu por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C), os professores receberam esclarecimentos não só sobre a pesquisa, como também a respeito dos princípios éticos nela envolvidos. Esclarecemos quanto à liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como ao sigilo com relação à identidade e às informações coletadas. A aplicação do questionário ocorreu entre os meses de julho e agosto de 2016, sendo ele aplicado pelo próprio pesquisador, dentro das unidades escolares.

Sá (1998) destaca que o objeto da representação precisa ter relevância para os sujeitos da pesquisa para que eles possam formar uma representação do objeto. Desse modo, na busca por sujeitos que já tenham sido expostos, de maneira sistemática, ao objeto da pesquisa, todos os professores que lecionam para adolescentes, ou seja, das turmas do 5º ao 9º ano das referidas escolas, foram convidados para participar da pesquisa, num total de 97 professores, sendo o único critério de inclusão a disposição pessoal em participar.

Assim, o questionário foi aplicado a 65 (sessenta e cinco) professores, pertencentes a 3 (três) escolas públicas da cidade de Ituiutaba-MG, sendo duas municipais e uma estadual. A escolha das referidas escolas se deu considerando o número elevado de professores presentes em cada uma - o que possibilitou uma quantidade maior de dados para a identificação das representações que se pretende investigar – bem como a autorização prévia da direção das unidades escolares.

Posteriormente à aplicação do questionário e à análise de dados, foi realizado o teste do núcleo central. Para isso, o pesquisador, após o processamento dos dados coletados no questionário, retornou ao *locus* da pesquisa e convidou, dentre os participantes que responderam ao questionário, aqueles que teriam vontade de participar do teste. Assim, 12 (doze) participantes realizaram o teste do núcleo central.

3.4 Tratamento e Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados com o auxílio da Subteoria do Núcleo Central (ABRIC, 2000), tratados pelo *software* EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse de Évoctions*), e com os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1979), complementados por Minayo (2013).

Portanto, o questionário, com perguntas abertas e fechadas, foi analisado de duas formas. As questões fechadas foram codificadas e tabuladas quantitativamente, de acordo com a frequência apresentada em cada questão, a partir de gráficos e, em seguida, analisados de forma interpretativa. Já as questões abertas foram tratadas de forma qualitativa, por meio do suporte teórico da análise de conteúdo de Bardin (2011), possibilitando uma compreensão mais subjetiva e consistente do fenômeno.

Como discutido adiante, no item das Representações Sociais, a Teoria do Núcleo Central apresenta como pressuposto a representação social constituída por um núcleo central e um periférico. Enquanto o núcleo central determina a organização e a significação da representação, os elementos periféricos pressupõem elaborações individualizadas da própria representação. Isso justifica a importância da identificação do núcleo central das representações dos professores sobre o objeto adolescência.

Segundo Abric (*apud* SÁ, 1996, 71), para que um “[...] objeto seja objeto da representação é necessário que os elementos organizadores de sua representação sejam diretamente associados ao próprio objeto”. Nesse sentido, dada sua importância, foi utilizado, para estudo do núcleo central, o *software* EVOC (VERGÉS, 2002).

O *software* EVOC é um conjunto de programas ordenados para o processamento e a análise matemática das evocações. Por meio da análise lexicográfica, geram-se dados quantitativos que permitem representar figurativamente o Quadrante de Vergés. Esse quadrante permite ao pesquisador a análise e a discussão dos resultados ancorados pela Teoria do Núcleo Central (Abric, 2003; Sá, 2002; Vergés, 2002).

Sobre o EVOC, Sarubbi Junior (2013, p. 34) afirma que é: “um instrumento técnico, informatizado e teórico-metodológico que tem por finalidade gerar dados que auxiliarão o pesquisador a analisar e inferir a forma como se organiza a disposição das representações sociais investigadas” (2013, p. 34).

O autor acresce, ainda, que o EVOC pode ser considerado um instrumento importante.

Ao processar dados matemáticos, o EVOC se torna um importante instrumento de auxílio para a visualização da disposição das representações sociais, possibilitando ao pesquisador maior objetividade na análise inferencial das representações investigadas (SARUBBI JUNIOR, 2013, p. 37).

Como já dito anteriormente, a técnica de evocação livre de palavras possibilita a identificação de elementos constitutivos do conteúdo das representações sociais de maneira eficientemente produtiva.

Nesse contexto, sua análise, a partir do uso do *software* EVOC, possibilita captar a projeção mental que, no caso de uma produção discursiva, poderia ficar mascarada ou passar despercebida.

Assim, como procedimento para utilização do *software*, foi realizado o levantamento das palavras com os respectivos significados atribuídos pelos professores. Também foi criada uma planilha no *excel*, para registro das palavras evocadas na técnica de evocação livre de palavras, sendo que, na frente da palavra mais importante, assinalada pelo participante, foi colocado um asterisco para identificação. A partir desse procedimento, as palavras foram tratadas, buscando a equivalência de seu valor semântico. Esse tratamento deu-se da seguinte forma: (a) o ordenamento, por ordem alfabética, de todas as palavras evocadas pelos participantes; (b) o estudo das justificativas da escolha da palavra ou frase mais importante; (c) o estudo dos significados que os participantes atribuíram às outras duas palavras da técnica de evocação livre de palavras; (d) a substituição de algumas palavras com mesma equivalência de significados para os próprios participantes. Tais dados alimentaram o EVOC, que auxiliou na análise dos dados coletados, conforme se verifica no próximo capítulo.

Ainda, com relação à análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011), que consiste em uma técnica de análise de dados, popularizada por Laurence Bardin (1977), que vem sendo utilizada em diversas pesquisas qualitativas e, em especial, em pesquisas da área das representações sociais. Para essa autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p.15).

Assim, utilizamos a análise do conteúdo uma vez que permite o acesso aos sentidos que os indivíduos conferem às mensagens verbais ou simbólicas. Triviños (2009) salienta que ela consiste em uma técnica de análise de dados que visa trabalhar, de maneira sistemática e objetiva, com os conteúdos das mensagens, de modo que se obtenham indicadores que permitam a realização de inferência em relação a tais mensagens.

Para Bardin (2011), as etapas da técnica se organizam em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita, por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, momento em que se estabelece o contato com os documentos da coleta de dados, no qual se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na seleção do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos, afirmações provisórias a partir de que o pesquisador se põe a pesquisar; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, o que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2011).

A exploração do material constitui a segunda fase, que diz respeito à definição de categorias (sistemas de codificação) e à identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Configura-se como uma etapa que possibilita o incremento de interpretações e inferências (BARDIN, 2011).

A terceira fase refere-se a tratamento dos resultados, inferência e interpretação, sendo o momento da intuição, da análise reflexiva e da crítica. Essa etapa é destinada ao tratamento dos resultados, ocorrendo nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais (BARDIN, 2011).

3.5 A Teoria das Representações Sociais

Neste item, tratamos dos princípios fundamentais da Teoria das Representações Sociais (TRS) com o objetivo de compreender esse domínio de conhecimento em expansão e que se constitui como base teórico-metodológica de nossa investigação.

A escolha dessa abordagem deve-se ao importante suporte teórico e metodológico que ela apresenta para pesquisas no campo da educação e conseqüentemente para compreensões do contexto escolar, através de análises de fenômenos contextualizados e variáveis intervenientes no objeto a ser pesquisado.

As diversas pesquisas sobre representações sociais têm como característica comum a de que esse conhecimento é um conjunto coletivamente compartilhado de crenças, imagens, metáforas e símbolos de um grupo, comunidade, sociedade ou cultura (WAGNER, 2000, p.3)

O conceito sobre os objetos é um fenômeno construído socialmente, a partir da incorporação pelo indivíduo, em seu próprio repertório. Assim, considerando o objeto de estudo desta pesquisa, o modo como a fase adolescência é concebida pelos professores, estrutura-se ele não apenas a partir da experiência individual, nas formas como cada um o percebe ao longo de sua existência, como também através do compartilhamento desse conceito no próprio grupo social. Com efeito, a abordagem das Representações Sociais se justifica na medida em que a pesquisa em questão busca compreender as representações de professores sobre a adolescência e como estas interferem nas suas práticas pedagógicas.

Sabemos o quanto as representações sociais são importantes na vida cotidiana, tanto numa perspectiva individual quanto coletiva, na compreensão não somente dos fenômenos e das realidades do mundo que cerca os seres humanos, bem como da natureza do comportamento dos indivíduos. Assim, são as representações sociais que explicam como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, tendo portanto um caráter de orientação para a prática, constituindo uma justificativa para suas ações.

Jodelet (2001, p. 17) assinala:

Frente a este mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo. Eis porque as representações sociais são importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam de modo a nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar estes aspectos, tomar decisões, e, eventualmente posicionar-nos, frente a eles de forma defensiva.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida pelo psicólogo Serge Moscovici em sua tese de doutorado, intitulada *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Nessa obra, o autor estuda a penetração que as ideias da Psicanálise tinham no público francês. Partindo do conceito de representações coletivas em Durkheim, criou uma teoria calcada na psicologia social, que rompe com os modelos positivistas até então vigentes (MOSCOVICI, 2003).

No início do século XX, o conceito de representação surgiu por meio dos estudos de Émile Durkheim. Para esse autor, a representação constitui formas de integração social, construídas pelos homens, tendo como objetivo manter a coesão do grupo e suas propostas para o mundo, sendo expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos. Constroem elas uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas que os fazem vivenciá-las cotidianamente.

A contribuição de Durkheim foi muito importante como escopo para o desenvolvimento dos estudos de Moscovici; porém, evidenciou-se carregada de um comprometimento com a Sociologia em seu sentido histórico e epistemológico.

[...] O esforço para estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma levou Durkheim a defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras deveriam ser o campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia [...] (MOSCOVICI, 2010, p. 13 [2000]).

A partir das ideias de Moscovici, uma nova leitura do conceito de representação se tornou possível. Ao propor uma psicossociologia do conhecimento, dirigiu-se ao conceito de representações em Durkheim para iniciar o percurso de sua teorização, porém com diferenças marcantes. Enquanto Durkheim via as representações como um conceito estanque, refratário a qualquer análise posterior, na qual não havia necessidade de desvelar as estruturas internas delas, Moscovici se põe a compreender a natureza das representações, preocupando-se com sua dinâmica e estruturação. Nesse ponto, insere-se a diferença essencial entre representação para Durkheim e Moscovici:

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc), para nós, são fenômenos que precisam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com o modo de compreender e de se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar tal distinção que eu uso o termo 'social' em vez de 'coletivo'. (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

Moscovici (1978, p. 48) partiu da premissa de que não há “um corte dado entre um universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo)”, assentando as bases para uma teoria que trata da influência recíproca da estrutura social e a do sujeito. Nessa perspectiva, o autor romeno, com a intenção de manter o vínculo entre as Ciências Sociais e as Ciências Psicológicas, preenche uma lacuna epistemológica que supera, em sua essência teórica, a polarização entre os fenômenos psíquicos e os fenômenos sociais, concebendo as representações relacionadas à construção do conhecimento pelo senso comum.

A Representação Social teve sua origem, como modelo de explicação da realidade, a partir do trabalho de Serge Moscovici, em 1961. A questão central de sua obra girava em torno de como era consumida, transferida e utilizada uma teoria científica, a Psicanálise, pelas pessoas marcadas pelo senso comum, ou seja, como ocorreria a assimilação do conhecimento científico pelo pensamento social. Tinha como objeto entender o processo de apropriação da teoria

psicanalítica por três diferentes grupos sociais: a comunidade católica, o partido comunista e o de profissionais liberais. (FARR, 1995).

Nesse contexto, surgem as Representações Sociais, constituindo-se num campo amplo e complexo de teorizações. O próprio Moscovici (1978, p.41-42) alerta para o fato da complexidade do termo:

[...] se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito. Isto porque situa-se numa encruzilhada de conceitos de natureza sociológica, antropológica, filosófica e psicológica, e é preciso mergulhar nestes ramos das Ciências Humanas e Sociais para reatualizar o conceito.

Como se verifica, a amplitude desse conceito se manifesta na própria magnitude do fenômeno. Para Mazzotti (1994, pag. 62), Moscovici (1978), em seus estudos, esclarece que

[...] as representações sociais não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos, e regem subsequentemente, as condutas desejadas ou admitidas.

As representações sociais se originam nos encontros das pessoas, nos diferentes contextos cotidianos, onde haja essencialmente relação com outros indivíduos. Constatamos, portanto, o quanto as representações sociais estão presentes na vida cotidiana, tendo como base e fundamento as práticas sociais dos indivíduos. Ademais, a importância de seus estudos se dá na medida em que as respostas que os seres humanos dão aos acontecimentos do mundo à sua volta são dirigidas por definições convencionadas pelos grupos aos quais os indivíduos pertencem e, portanto, constituem elementos de comunicação na vida em sociedade.

Para o criador dessa teoria,

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro lado, à prática que produz tal substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica (MOSCOVICI, 1978, p. 15).

Assim, se, por um lado, as representações naturalizam os objetos, por outro, guiam as visões dos indivíduos. Dessa maneira, as representações, enquanto imagem e noção de objetos,

fatos ou fenômenos, determinam a realidade do indivíduo ou de grupos aos quais o indivíduo pertence.

As Representações Sociais são sistemas de interpretação que regem a nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Para Jodelet (2001), autora que colaborou com a obra de Moscovici e a aprofundou, as representações sociais nos “guiam no modo de nomear e definir conjuntamente aspectos da realidade diária, no modo de interpretar estes aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (p. 18). Assim, não há como estudar as representações sociais se não for em articulação com aspectos cognitivos, numa lógica de compreensão essencialmente social e na perspectiva de análise do homem em seu contexto histórico, cultural bem como em dada realidade política e econômica. É importante considerar ainda o quanto a gênese das representações está calcada na vida cotidiana e nas mediações sociais, gerando vínculos sociais e orientando os indivíduos no agir social e psíquico.

Ainda no tocante ao delineamento conceitual, o ato de representar deve ser encarado como um processo ativo, uma vez que:

A Representação Social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam: a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhes significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. Esta atividade pode remeter a processos cognitivos, assim como a mecanismos intrapsíquicos, o sujeito é considerado de um ponto de vista psicológico. Mas a particularidade do estudo das Representações Sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e participação, sociais ou culturais do sujeito (JODELET, 2001, p. 27-28).

Ainda com relação à representação social ser considerada um processo ativo, Jodelet (2001, p. 28) acresce que “a representação se caracteriza como uma forma de saber prático” e, para o seu estudo, é preciso analisar as características que dizem respeito ao fato de que ela é uma forma de conhecimento.

Como uma ‘teoria do senso comum’, as representações sociais possuem duas funções: de convenção e prescrição. Para Moscovici (2004, p. 34),

Elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, os localizam em uma determinada categoria e gradualmente os põem como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura; Representações são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

O que se verifica é que a representação de um mesmo objeto depende tanto de elementos preexistentes, transmitidos pelas gerações, quanto de elementos construídos pelas convenções dos grupos, podendo um mesmo objeto ter representações diferentes e até antagônicas, dependendo do olhar dos grupos sociais envolvidos. Portanto, considerando que a gênese das representações sociais está no encontro e na comunicação entre os indivíduos e que a natureza desses elementos gera convenções e prescrições, é de suma importância compreender quais condições socialmente construídas são determinantes na produção das representações.

Para Moscovici (1978), a condição de emergência das representações é produzida a partir de três fatores: a dispersão da informação, o engajamento ou a focalização e a pressão à inferência. A defasagem e a dispersão de informação referem-se à acessibilidade às informações sobre o objeto de representações sociais. Ocorre que fatores como a ambiguidade da informação, as dificuldades bem como a qualidade de acesso a elas são variáveis constantes. A focalização refere-se à forma particular como cada sujeito apreende as informações, estando ligada ao desenvolvimento lógico e linguístico do sujeito, ao conjunto de valores, a como e a que tipo de informações recebe. A forma como se apropria das informações depende de outros conhecimentos que possui sobre o assunto. Já a pressão à inferência se refere à busca constante do sujeito pelo consenso com o seu grupo, procurando corresponder às exigências da situação (SANTOS, 2005).

Jodelet (2001) caracteriza representação social como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. A autora afirma:

[...] esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como objeto de estudo tão legítimo como este, devido à importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p.22).

Nessa definição, Jodelet retoma os universos de pensamento, estabelecidos por Moscovici, os Universos Reificados e os Universos Consensuais, que se inter-relacionam e dão forma à realidade do indivíduo. Os universos reificados se manifestam nos saberes e nos conhecimentos científicos com objetividade, rigor lógico e metodológico. No “universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes sociais, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, [...]” (MOSCOVICI, 2003, p. 51).

Já os universos consensuais se relacionam aos conhecimentos construídos nas relações sociais cotidianas, com expressões que estão no domínio do senso comum, em que os indivíduos elaboram a construção do real a partir do meio onde vivem, explicando as coisas sem serem necessariamente cientistas.

Sendo assim, reconhecendo que as representações sociais se articulam no domínio consensual do grupo e que estão inseridas nos processos de construção, apropriação e reapropriação da realidade, Moscovici revela que não há apenas contrastes entre esses dois universos. Na realidade, eles também se encontram, uma vez que as pessoas transitam entre os universos, herdando obviamente suas influências. Percebe-se, portanto, que

O não familiar situa-se, e é gerado muitas vezes dentro do Universo Reificado das Ciências e deve ser transferido ao Universo Consensual do dia-a-dia. Essa tarefa é, geralmente, realizada pelos divulgadores científicos de todos os tipos, como jornalistas, comentaristas econômicos e políticos, professores, propagandistas, que têm nos meios de comunicação de massa um recurso fantástico (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 108).

Na abordagem processual, proposta por Moscovici e aprofundada por Jodelet, as representações sociais são elaboradas através das comunicações entre os sujeitos de um grupo social, por meio de dois processos sociocognitivos básicos, que permitem a familiarização com o desconhecido: a objetivação e a ancoragem.

A ancoragem se constitui como um processo cognitivo que possibilita a um objeto estranho ser apropriado por um grupo através de um sistema particular de categorias construídas historicamente (MOSCOVICI, 2003, p. 61). É um processo que transforma algo estranho numa realidade conhecida e condizente com uma categoria que o indivíduo pensa ser apropriada. Portanto, elege-se um paradigma apropriado dentro do repertório particular e buscam-se, através de análise, características que possam se encaixar nele ou que possam ancorar seu

significado. É o processo de categorizar, classificar, nomear. “Só ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador” (MOSCOVICI, 2003, p. 66) - esclarece o autor.

Dessa forma, retoma-se que a ancoragem

É o processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar para encaixar o não familiar. Pela nossa dificuldade em aceitar o estranho e o diferente, este é percebido como “ameaçador”. A ancoragem nos ajuda em tais circunstâncias. É um movimento que implica, na maioria das vezes, em juízo de valor, pois ao ancorarmos, classificamos uma pessoa, ideia ou objeto, e com isso, já o situamos dentro de alguma categoria que historicamente comporta esta dimensão valorativa (OLIVEIRA;WERBA, 1998, p. 109).

Nesse contexto, percebe-se que a ancoragem é o processo de organização cognitiva do conteúdo, através da associação dos novos objetos a esquemas cognitivos existentes. Nessa dinâmica, criar a representação de um objeto pressupõe a associação com formas já conhecidas e cristalizadas, de maneira a significar ou ressignificar o objeto na busca por sua incorporação.

O processo de ancoragem é estruturado em três condições, sendo: (a) atribuição de sentido, que inscreve o objeto representado em uma rede de significações articuladas (JODELET 2001; NÓBREGA, 2001); (b) instrumentalização do saber, que atribui um valor funcional ao núcleo figurativo da representação social, tornando-o uma teoria de referência, que funciona como um sistema de interpretação e compreensão do mundo social (JODELET, 1998) e (c) enraizamento do sistema de pensamento, que consiste na inscrição do novo no sistema de representações preexistentes, transformando o conhecimento anterior. “Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura” (MOSCOVICI, 2003, p. 66).

As práticas de nomeação e classificação, a partir das referências tradicionais do grupo, possibilitam o “enraizamento” do objeto, de forma que este se torna familiar, encontrando seu espaço no mundo de significações. Considerando que esse processo se dá a partir de uma “análise” que está calcada na norma de um grupo, as representações elaboradas gerarão inevitavelmente consequências para os grupos, alimentando inclusive confrontos e lutas de poder nos diferentes espaços cotidianos, já que grupos sociais diferentes podem utilizar paradigmas diferentes na constituição de suas representações.

De modo geral, minhas observações provam que dar nome a uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências daí resultantes são tríplexes: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências, etc.; b) a pessoa ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através destas características ou tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham uma mesma convenção. (MOSCOVICI, 2003, p. 67)

Outro processo de formação das representações é a objetivação. Para Moscovici (1978, p. 110), a objetivação:

[...] faz com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material, resultado que tem, em primeiro lugar, flexibilidade cognitiva: o estoque de indícios e de significantes que uma pessoa recebe, emite e movimenta no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante. [...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo.

Percebe-se, nessas considerações, que a objetivação é o processo de transformar algo abstrato e desconhecido em algo mais tangível, tornando-o mais concreto e objetivo, na medida em que há uma aproximação para observá-lo. Assim, a objetivação faz com que se torne real um esquema conceitual. É um processo de construção formal de um conhecimento pelo indivíduo, de acordo com um corpo de signos disponíveis.

Para Moscovici (2003, p.71), a objetivação está “fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação: transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra”. Assim, esse processo de tornar concreto o que é abstrato, chamado de qualidade icônica de uma ideia, representa a busca de uma imagem que possa reproduzir o conceito, sendo a linguagem uma das ferramentas importantes de objetivação.

Na objetivação, podem-se distinguir três fases: (a) construção seletiva, enquanto processo pelo qual o sujeito se apropria, de acordo com fatores culturais e normativos, das informações e dos saberes sobre determinado objeto, que o faz reter alguns elementos e ignorar outros (JODELET, 2001; NÓBREGA, 2001); (b) esquematização estruturante ou formação do núcleo figurativo, enquanto organização de uma estrutura conceitual, que proporciona uma imagem coerente do objeto da representação (JODELET, 2001; NÓBREGA, 2001) e (c) naturalização, que ocorre quando o núcleo figurativo adquire “valor de realidade concreta, diretamente legível e utilizável na ação sobre o mundo e os outros. De outra parte, a estrutura imagética da representação se torna guia de leitura e, por generalização funcional, teoria de referência para compreender a realidade” (JODELET, 2001, p. 39).

Ante o exposto e considerando que esses processos “indicam a maneira como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social” (JODELET, 1992, p. 367), o estudo dos processos estruturadores da TRS facilita a compreensão, o modo de elaboração e o funcionamento das representações.

Enquanto Moscovici e Jodelet enfocam seus estudos no processo de construção das representações sociais, o grupo de Abric se desdobra na compreensão de como se estruturam e organizam-se tais representações, dando ênfase maior aos processos cognitivos e ao estudo da relação entre Representação Social e comportamento.

3.5.1 A subteoria do Núcleo central

A subteoria do Núcleo Central foi proposta pela primeira vez em 1976, quando Abric defendeu, em sua tese de doutorado, que “A organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (ABRIC, 2003, p. 31).

Constitui ela uma abordagem complementar à TRS e contribui “para que a teoria das representações sociais se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa” (FLAMENT, 1989, p. 204, *apud* SÁ, 2002, p. 55). Desse modo, para essa teoria, o comportamento dos sujeitos não é determinado pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação. E é por isso que propõe compreender como se dá a estruturação interna, para conseqüentemente explicar a relação entre representação e ação.

De acordo com Abric (2000), as Representações Sociais possuem quatro funções básicas: (a) a função de saber: as representações permitem compreender e explicar a realidade, através da consideração de que os atores sociais adquirem os conhecimentos práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem; (b) a função identitária: as representações permitem a proteção da especificidade dos grupos e que os conhecimentos representados tenham uma posição primordial nos processos de comparação social. Nesse sentido, desvela a elaboração e manutenção de uma identidade social e pessoal gratificante, marcada por uma superavaliação de algumas características; (c) a função de orientação: as representações sociais guiam os comportamentos e as práticas à medida que intervêm diretamente na definição da sua finalidade no contexto social e (d) a função justificadora: permite a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos, permitindo uma explicação para suas ações.

Para o referido autor, “as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” (p.77), como também “as representações são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais” (p.78). Diante disso, propôs que a representação social é uma entidade unitária e regida por um sistema duplo, no qual cada parte tem um papel específico e complementar ao da outra (ABRIC, 1994).

O autor sustenta que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. “O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças [...] O sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação” (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 352).

A preocupação de Abric (2000) era, portanto, com a estrutura interna e a dinâmica das representações. Para esse autor, o núcleo central é o que determina a significação e a organização da representação.

A organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não somente os elementos hierarquizados, mas toda a representação está organizada em torno de um núcleo central constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação sua significação (ABRIC, 1994, p. 197).

Nas palavras de Alves e Mazzoti (2000, p. 62), para Abric (1994), “toda a representação está organizada em torno de um núcleo central (NC) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Os outros elementos que entram na composição são chamados elementos periféricos (EP)”.

O sistema periférico compõe a parte operatória da representação. Essa parte, a mais sensível com relação às características da realidade imediata, também apresenta um papel importante no funcionamento das representações, uma vez que o sistema periférico constitui a interface entre a realidade concreta e o Núcleo Central (ALVES - MAZZOTI, 2000).

Em suma, as representações sociais, para Abric, funcionam com um duplo sentido, com características e funções diferentes e complementares. O núcleo central se constitui como o elemento mais estável das representações e o que mais resiste às mudanças, independente dos contextos em que estão inseridas; portanto, qualquer mudança no núcleo central modifica completamente a representação.

É, pois, considerado como central quando desempenha um papel privilegiado e determinante na representação, tendo ainda que ser observada, na determinação do núcleo central, a sua natureza qualitativa em detrimento da quantitativa, haja vista que a centralidade de um elemento se dá pelo significado que este dá à representação.

A importância do estudo do Núcleo Central se dá na medida em que esse núcleo “deve proporcionar descrições detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento” (SÁ, 1996, p. 51) e, nessas considerações, deve-se frisar que, identificando o núcleo central, tem-se elementos para o estudo comparativo das representações.

Dessa forma, esse núcleo possui duas funções básicas, sendo (1) uma função geradora, que se manifesta pela capacidade de o Núcleo Central criar ou transformar os outros elementos da representação e (2) uma função organizadora, que determina a natureza da relação entre os outros elementos, que unifica e estabiliza a representação (ABRIC, 2003).

Segundo Abric (2000), em volta do núcleo central, organizam-se elementos periféricos, sendo sua presença e função determinadas pelo próprio núcleo central. Ocorre que se distinguem de acordo com o grau de importância para a estrutura da representação, podendo estar mais próximos ou mais distantes. Tais elementos fazem parte das representações uma vez que estão próximos da situação concreta em que se elabora ou funciona a representação, sendo, portanto, a dimensão contextualizada da representação (ABRIC, 2003).

Os elementos periféricos dão mobilidade e flexibilidade ao sistema representacional, tendo três funções básicas:

Função de concretização: diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento. Função de regulação: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos tem um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integrantes na periferia da representação. Função de defesa: o núcleo central de uma representação, resiste à mudança, posto que sua transformação provoca uma alteração completa na representação. Então, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação (ABRIC, 2000, p. 32).

Os esquemas periféricos possibilitam às pessoas ou grupos atuarem de maneira rápida em dadas situações, já que asseguram um funcionamento quase que instantâneo da representação. Nesse sentido, em situações às quais determinada representação se aplica, o papel dos esquemas periféricos é simplesmente de decifração. Porém, quando a situação apresenta uma não conformidade com o sistema representacional, os esquemas periféricos têm a função de proteger o núcleo central (FLAMENT, 2001, p. 178 -179).

É importante clarificar ainda que, segundo Flament (2001), frente a uma situação fora do normal, os esquemas periféricos parecem atuar da seguinte maneira: evocam o esquema normal de resposta, reconhecem o elemento estranho e afirmam a contradição entre esses dois termos. Por fim, propõem uma racionalização que permite suportar, ainda que temporariamente, a contradição. Contudo, se uma nova realidade apresenta constantes contradições, é possível que haja uma reestruturação da representação, pela transformação de seu núcleo central.

Portanto, uma representação comporta esquemas periféricos estruturalmente organizados pelo núcleo central, que é a própria essência identitária da representação. Porém, é

importante salientar que os elementos periféricos, com seu caráter heterogêneo, não são componentes menos importantes do que o núcleo central, sendo, na realidade, elementos fundamentais, já que, associados ao sistema central, permitem ancoragem na realidade. A sua heterogeneidade pode sinalizar tendências de futuras transformações nas representações.

Nesse sentido, ante o exposto sobre a teoria das representações sociais, torna-se imperativo tecer algumas considerações sobre a relação que ela estabelece com a pesquisa em Educação e especificamente com o objeto de estudo em questão: a adolescência.

Primeiramente é importante considerar o fato de a Teoria das Representações Sociais reconhecer o conhecimento do senso comum como um conhecimento verdadeiro, que, durante muito tempo, foi negligenciado. Toda a sociedade está permeada por esse conhecimento; portanto, a escola é palco de representações sociais, tanto para alunos quanto para seus professores e demais atores, que, como membros de uma sociedade em movimento, carregam e constroem cotidianamente um saber sobre as coisas, sobre os objetos ou situações e que, conseqüentemente, direciona seus comportamentos.

Portanto, conhecer esse saber construído permite contribuir para uma análise da realidade educacional, não só explicando determinadas práticas, como também contribuindo para a compreensão de algumas questões do próprio contexto escolar, tomando, como ponto de partida, o conteúdo das representações.

Ressalte-se, ainda, a ideia de que representar um objeto é um ato puramente humano; o que torna ainda mais interessante seu estudo como elemento para explicação do comportamento humano em diversos contextos, inclusive no ambiente escolar.

Representar é o ato de transformar o estranho, ameaçador, em algo familiar. E é o que esta pesquisa propõe, tornar familiares as representações de professores da Educação Básica acerca da adolescência, visto que elas possibilitam a compreensão dos valores, das crenças e dos comportamentos dos sujeitos, construídos num processo de interação social e que revelam suas visões de mundo a partir de conhecimentos e experiências partilhadas em seu grupo social (MOSCOVICI, 1978).

Ao investigarmos, nesta pesquisa, as representações sociais de professores sobre as características da adolescência e sua relação com as atividades escolares, partimos do pressuposto de que essas representações podem influenciar e direcionar as atividades pedagógicas voltadas para o processo ensino-aprendizagem dos adolescentes.

No próximo capítulo, apresentamos as análises e discussões obtidas a partir da pesquisa desenvolvida.

4 ADOLESCÊNCIA E ATIVIDADES ESCOLARES: O QUE ORIENTAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados obtidos pela presente pesquisa. As informações coletadas permitiram investigar e compreender as representações sociais que os professores do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental, das escolas públicas de Ituiutaba/MG, têm construído sobre adolescência na sua relação com as atividades escolares.

Para organizar melhor as análises, este capítulo apresenta a seguinte estrutura: perfil dos participantes pesquisados, Técnica de Associação Livre de Palavras - o EVOC e o Teste do Núcleo Central bem como características da fase da adolescência e atividades escolares.

4.1 Perfil dos participantes pesquisados

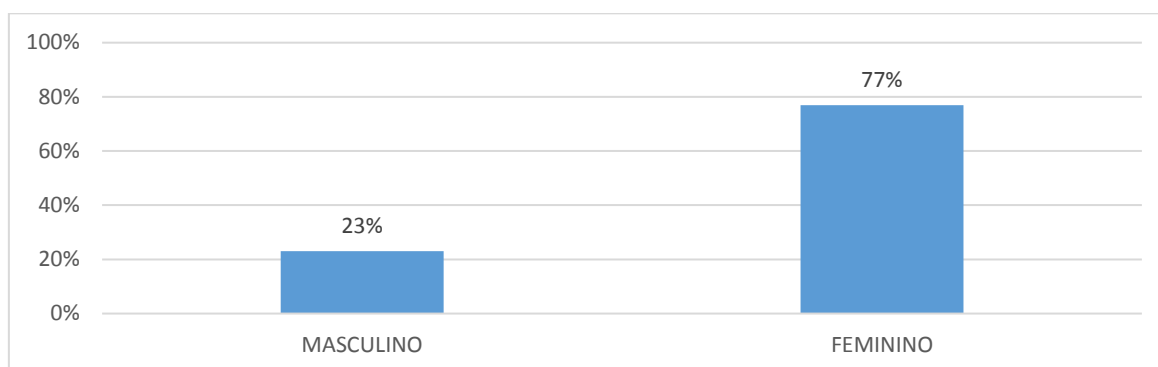
Na primeira parte (A) do questionário aplicado, o objetivo foi identificar o perfil dos professores participantes da pesquisa. Buscamos, assim, conhecer os elementos que pudessem influenciar a construção das representações sociais dos participantes sobre adolescência e atividades escolares. Sá (1998, p. 24) esclarece que “precisamos decidir quais serão os sujeitos - grupos, populações ou conjuntos sociais concretos – em cujas manifestações discursivas e comportamentais investigou-se o conteúdo e a estrutura da representação”.

Dessa forma, ao buscarmos identificar as representações sociais de um determinado grupo de participantes de uma pesquisa, é preciso considerar também o perfil dos participantes, uma vez que características desse aspecto influenciam as representações construídas pelos sujeitos e nos fornecem dados sobre sua constituição.

Em nossa pesquisa, o perfil dos participantes foi traçado a partir das seguintes informações: sexo, faixa etária, tempo de experiência como professor, escolaridade, formação acadêmica, interesse e motivação inicial pela profissão e possibilidade de repetir tal escolha.

Os gráficos, a seguir, compõem a primeira etapa do questionário (A) e apresentam os dados que reportam ao perfil dos participantes.

Gráfico 01 – Porcentagem de participantes quanto ao sexo.



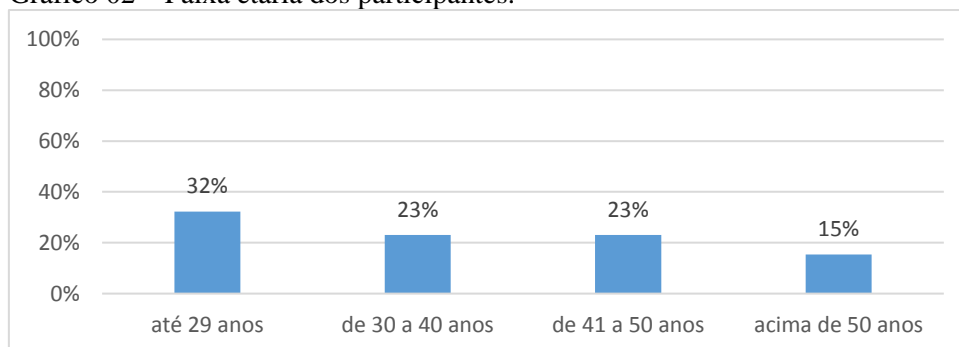
Fonte: dados da pesquisa.

No gráfico 01, que se refere ao sexo dos participantes, verificamos que um total de 50 (cinquenta) professores, ou seja, 77% do grupo são do sexo feminino e os demais do sexo masculino. Revela, portanto, uma concentração de professores do sexo feminino. A própria literatura explica à luz de determinantes sócio-históricos que há uma predominância feminina da profissão docente, especialmente na educação básica.

Segundo André (2001), a presença feminina na educação deve-se a uma concepção do processo educativo na escola, pautado por uma continuidade das atividades iniciadas no lar, sempre sob a supervisão de mulheres. Alves (2006, p. 9) sintetiza essa realidade, ao refletir que

Não foi por acaso que as mulheres tiveram ampla aceitação na profissão docente: afinal, o ser feminino abnegado e puro é a pessoa mais adequada para assumir a profissão de fé do sacerdócio do magistério! Essa imagem feminina colaborou com a desvalorização social da mulher, da mesma maneira que a concepção de magistério como dom, como vocação, justifica o desprestígio das professoras e da docência em Educação Infantil como tarefa de tios e tias, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas.

Gráfico 02 – Faixa etária dos participantes.

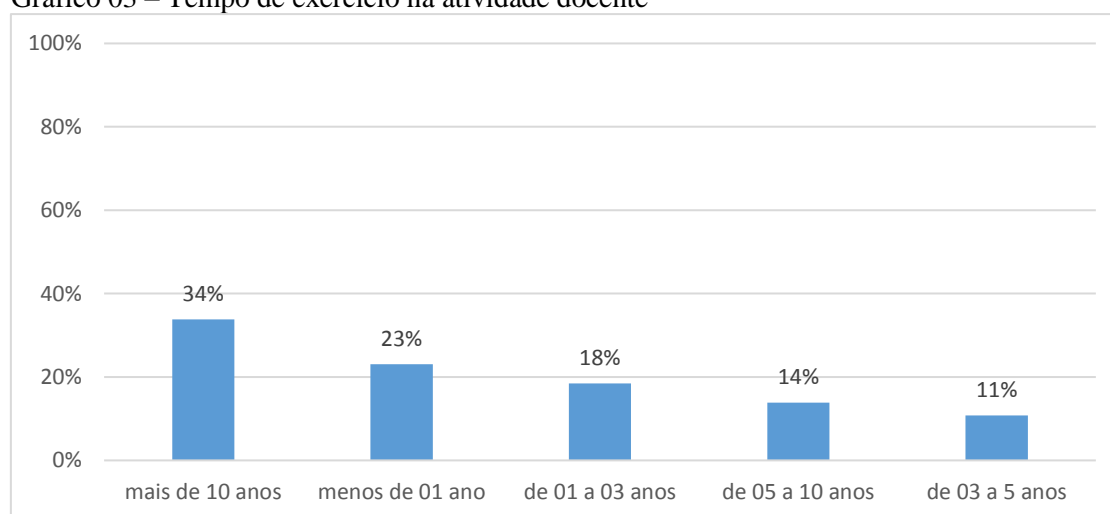


Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à faixa etária, podemos observar, no gráfico 02, que 32% dos participantes encontram-se na faixa etária até 29 anos, seguidos de 23% de 30 a 40 anos, 23% de 41 a 50 anos e 15% acima de 50 anos. Verifica-se, portanto, que a maioria dos participantes tem idade inferior ou igual a 40 anos, totalizando 55%.

Portanto, considerando os 32% com idade abaixo de 29 anos e que somente 15% estão acima de 50 anos pode-se dizer que se trata de um grupo de professores jovens, o que indica, também, com pouca experiência docente.

Gráfico 03 – Tempo de exercício na atividade docente



Fonte: dados da pesquisa.

No tocante ao tempo de exercício no cargo de professor, o gráfico 03 revela que 52% do total de investigados têm menos de 05 anos de exercício da docência. Assim, há uma considerável quantidade de professores em início de carreira e, portanto, no caminho da sua profissionalização, que, se, por um lado, pode representar um terreno propício para o desenvolvimento de formação continuada, por outro, representa uma profissionalização ainda incipiente; o que se torna um fator negativo na medida em que há reconhecidamente lacunas na formação inicial dos professores, que são superadas ao longo de sua profissionalização. Esse dado corrobora a análise da faixa etária realizada acima.

Segundo Huberman (*apud* Nóvoa, 2000), a carreira docente está organizada em ciclos, com tendências gerais definidas. Aponta que a primeira fase é a *entrada na carreira*, que vai da introdução até os 3 anos de docência, sendo caracterizada por um período de sobrevivência e de descoberta. Nesse período, o professor entra em choque com a complexidade da situação profissional, questionando se realmente conseguirá vencer os desafios do trabalho, ao mesmo tempo em que vive um entusiasmo por se sentir parte integrante de um mundo profissional. Ainda no sentido da profissionalização,

Fontana (2000, p. 52) considera que os próprios professores reconhecem, na trajetória da docência, a oportunidade para se desenvolverem, na relação com os alunos e os colegas.

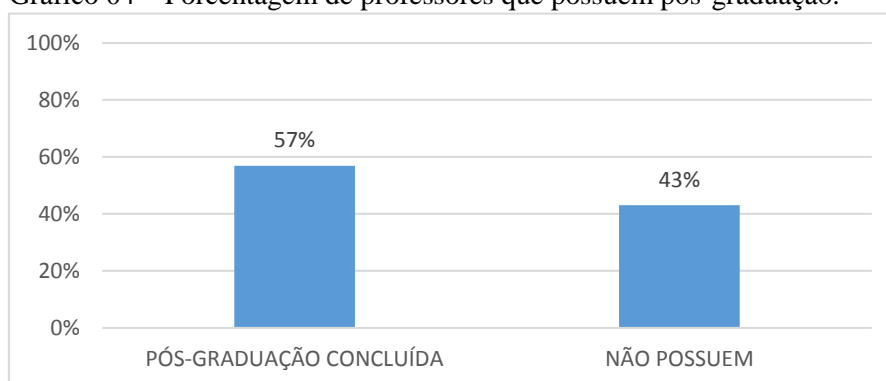
Tabela 01 – Graduação dos participantes

Graduação	Total	%	Graduação	Total	%
Letras	12	18	História	6	9
Biologia	10	15	Educação Física	5	8
Matemática	10	15	Química	2	3
Pedagogia	09	14	Engenharia Elétrica	1	2
Geografia	08	12	Não responderam	2	3

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação à formação inicial dos participantes, observa-se uma diversificação de áreas, com predomínio das áreas de Letras (18%), Biologia (15%) e Matemática (15%), que, juntas, totalizam aproximadamente 50% do grupo em estudo, conforme se verifica na Tabela 01. Essa concentração nas três áreas do conhecimento deve-se à quantidade de professores de que as escolas necessitam, devido à maior carga horária obrigatória dessas disciplinas.

Gráfico 04 – Porcentagem de professores que possuem pós-graduação.

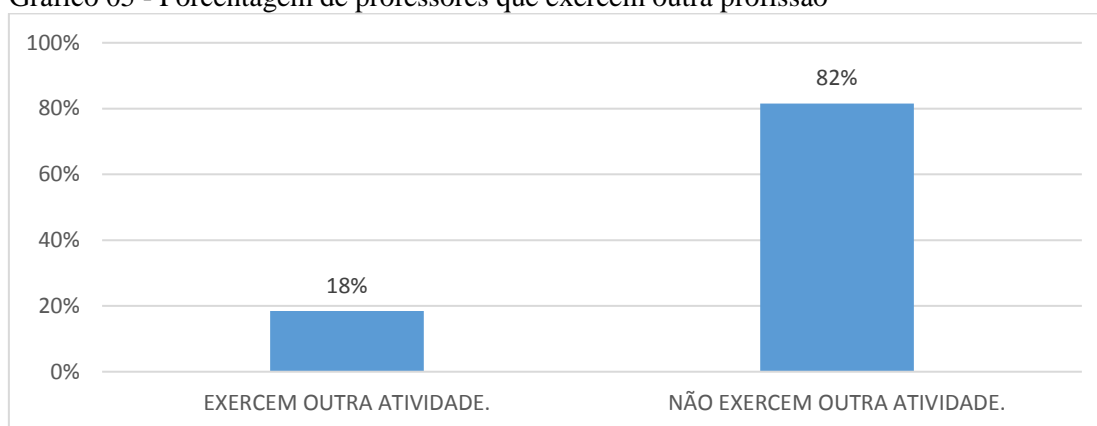


Fonte: dados da pesquisa.

Ainda com relação à formação dos professores, verifica-se que mais da metade dos participantes (57%) possuem pós-graduação e que destes 76% no nível de pós-graduação *Lato Sensu* e 24% no nível *Stricto Sensu*. Esse dado parece ser relevante uma vez que a formação inicial se configura num espaço de tempo delimitado, apresentando, portanto, limitações que somente poderão ser sanadas à medida que os professores investirem na formação continuada e em práticas de profissionalização. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 41),

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Laderrière, 1981; Postic, s/d). Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre. 'Não se pode apreender tudo (na formação inicial), até porque tudo é muita coisa' [...].

Gráfico 05 - Porcentagem de professores que exercem outra profissão



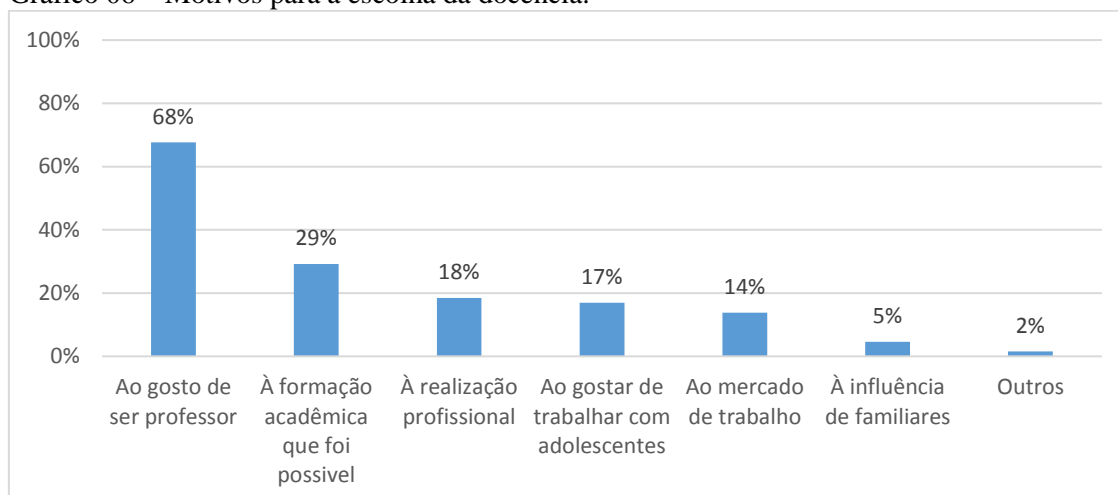
Fonte: dados da pesquisa.

No tocante a exercer outra atividade além da docência, 82% não exercem outra, enquanto os demais exercem atividades diversas. Para essa maioria, a docência não é entendida como um trabalho complementar digno de ser exercido junto com outra ocupação profissional; o que pode revelar um dado positivo, já que assim não há comprometimento do exercício das atividades do professor por uma sobrecarga funcional.

Para os que exercem outras atividades, além da docência, são citados, em sua maioria, os trabalhos domésticos e cuidados com a família e os filhos, que, na percepção deles, constituem uma outra ocupação.

Quanto às razões que levaram os professores a optarem pela profissão docente, os dados revelam múltiplas razões.

Gráfico 06 – Motivos para a escolha da docência.

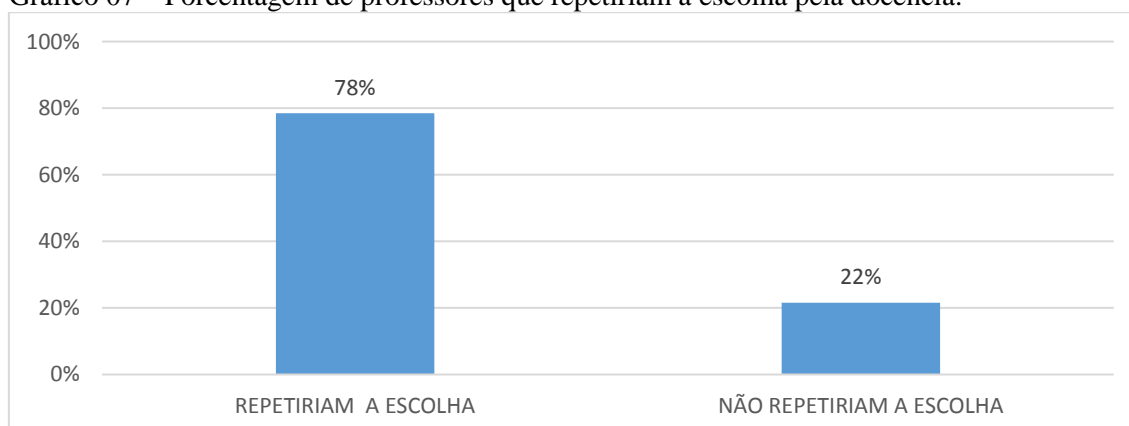


Fonte: dados da pesquisa.

A maioria dos participantes optou pela docência por uma busca de adequação do perfil de competências pessoais com a natureza do trabalho a ser realizado. Ao identificarmos que 68% dos participantes atribuem ter optado pela docência devido ao gosto de ser professor, podemos dizer que sua escolha ocorreu devido a uma identificação preliminar com as atividades inerentes à profissão.

Cabe ainda ressaltar que aproximadamente 30% dos professores afirmam que escolheram a docência devido à formação acadêmica que foi possível. Muitos justificam que tinham interesse ou propensão para realizar um curso de nível superior que não era ofertado na região onde residiam e, diante da impossibilidade, optaram por um curso de licenciatura que se aproximava do seu campo de interesse.

Gráfico 07 – Porcentagem de professores que repetiriam a escolha pela docência.



Fonte: dados da pesquisa.

Com relação ao questionamento se o participante repetiria a escolha de ser professor, a maioria (78%) respondeu que sim; o que pode demonstrar motivação e realização pessoal com a profissão.

Em seguida, perguntamos por que repetiriam ou não a escolha de ser professor para adolescentes. Com auxílio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), para os que responderam sim, encontramos duas categorias: a) pela realização profissional e gostar de ser professor, b) por gostar de trabalhar com adolescentes.

a) Pela realização profissional e o gosto de ser professor

Compõe essa categoria um número expressivo de professores (45) que repetiriam a escolha pela identificação com a área, pela ampla aderência ao seu perfil comportamental e por gostar de trabalhar na área da educação. Os professores afirmam que se sentem realizados profissionalmente.

Gosto de estar trabalhando na área da educação (A 04).

Porque de todas as profissões que já exerci, esta foi a que mais me identifiquei (A 08).

Porque quando eu estudava admirava meus professores e achava bonito falar que era professor. É uma profissão difícil, mas não me vejo fazendo outra coisa (A 13).

Porque acredito que foi a escolha mais acertada com o meu perfil (A 16).

É maravilhoso o caminho e a atuação docente (C 38).

Sempre gostei de trabalhar e lidar diretamente com as pessoas e ser professora me proporciona esta realização (C 45).

Porque me realizei como profissional e gosto muito do que faço (C 64).

b) Por gostar de trabalhar com adolescentes

Nessa outra categoria, encontramos 6 afirmações de professores que escolheriam novamente a profissão docente devido ao gosto de trabalhar com adolescentes.

No decorrer da minha profissão passei a gostar de ministrar aulas, trabalhar com adolescentes e vê-los aprender. (B 25)

Gosto muito de dar aulas e conviver com adolescentes. (B 31)

Mesmo sendo uma área pouco valorizada, sinto prazer em passar e receber conhecimento e adoro conviver com adolescentes. (C 65)

Sabemos que, mesmo em contextos difíceis, de acordo com a percepção dos professores, aparece a construção de um certo tipo de vínculo que extrapola a relação pedagógica. Não se considera, não só no contexto da escolha inicial, como também na possibilidade de uma nova escolha profissional, as contradições relativas ao ser professor, que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade, como ainda entre o desejo e condicionantes econômico sociais.

Em que pesem essas considerações quanto à carreira, os que nela estão apresentam justificativas para repetir sua escolha, quer de natureza pessoal (amor por esse trabalho, pelos adolescentes, gostar de ser professor) quer social (reconhecimento do lugar que a profissão ocupa).

Já com relação aos 22% de professores que não repetiriam a escolha, os argumentos apresentados se referem essencialmente à desvalorização do professor, ao desinteresse, à desmotivação dos alunos e ao descrédito relativo à educação.

Por não acreditar na educação. É irresponsabilidade passar o aluno, sem o mesmo ter aprendido (A05.)

Devido à desmotivação que se tem no ambiente escolar, a questão salarial e a não valorização do professor dos anos fundamentais e médio, em detrimento de uma valorização dos profissionais do terceiro grau (gratificação, carga horária) (B19).

[...] atualmente os alunos estão muito perdidos, no sentido de não terem uma base familiar, isso em minha opinião é a principal causa de insucesso do processo ensino-aprendizagem. Ser professor hoje é resolver problemas sociais e psicológicos (B33).

Em síntese, os dados referentes ao perfil dos participantes demonstram que:

1. as maiores representatividades de participantes (55%) encontram-se na faixa de etária de até 40 anos, prevalecendo o sexo feminino;
2. 52% dos participantes têm menos de cinco anos de exercício docente;
3. a maioria dos participantes (57%) possuem pós-graduação concluída, sendo que destes 76% em nível de especialização e 24% em nível de mestrado;

4. 68% afirmaram que escolheram a docência por gostar de ser professor;
5. a maioria dos participantes (78%) revela que faria novamente a escolha pela docência, motivada essencialmente pela “realização profissional e gostar de ser professor” bem como pelo “gosto de trabalhar com adolescentes”.

4.2 Técnica de Associação Livre de Palavras – o EVOC e o Teste do Núcleo Central

A análise das questões referentes ao item B do questionário, fundadas a partir da Técnica de Associação Livre de palavras, analisadas e processadas pelo “software” EVOC, como também o resultado do Teste do Núcleo Central são demonstrados a seguir. Assim, discutimos a organização interna das representações sociais a partir da identificação do Núcleo Central e do Sistema Periférico que o compõe.

Sobre o EVOC, Sarubbi Júnior (2013, p. 34) afirma que é “um instrumento técnico, informatizado e teórico-metodológico que tem por finalidade gerar dados que auxiliarão o pesquisador a analisar e inferir a forma como se organiza a disposição das representações sociais investigadas”. Assim, é um programa que organiza as palavras evocadas por ordem de frequência e média de evocação.

Para viabilizar a análise pelo EVOC, é preciso que seja feita uma pergunta ou afirmativa inicial pertinente ao estudo. Isso significa dizer que se deve incluir uma oportunidade de os participantes manifestarem as representações sociais, nesse caso, sobre o objeto de pesquisa em questão.

Na Técnica de Associação Livre de Palavras, os participantes foram convidados a escrever três palavras que lhes viessem à mente ao ler a expressão: *A adolescência*. Em seguida, foi solicitado que assinalassem, com um asterisco, a palavra que consideravam mais importante e justificassem a resposta. Na sequência, foi solicitado também que escrevessem um sinônimo para as outras duas palavras citadas, na intenção de buscar o sentido que atribuía.

É imprescindível ter conhecimento em relação à ordem das palavras escolhidas, já que o *software* interpreta a primeira evocação com peso 1, a segunda com peso 2 e a terceira com peso 3. Por isso, é preciso que as evocações sejam relatadas na ordem de importância, para permitir a análise e transformar o dado quantitativo em referência qualitativa. De acordo com Sarubbi Júnior (2013), o EVOC ao concluir o processo de

quantificação dos dados, gera uma ordem média ponderada das evocações (OME) analisadas.

No caso desta pesquisa, os 65 (sessenta e cinco) participantes escreveram 3 palavras sobre adolescência, obtendo-se, portanto, 194 evocações, já que um participante evocou apenas duas palavras. O *software* analisou cada palavra citada pelos participantes, considerando sua frequência e sua ordem. Essa frequência de aparecimento é multiplicada pelo peso da ordem que apareceu e, posteriormente, essas frequências são somadas entre si e divididas pelo número de vezes que a palavra apareceu no total.

Por meio dessas informações, iniciou-se o processo de análise, pelo EVOC, das 194 palavras citadas, compreendendo, em linhas gerais, os seguintes passos: a) a criação de um ficheiro no excel com as palavras evocadas; b) a inserção dessas palavras no “software” EVOC, que criou automaticamente vários ficheiros de distribuição de palavras evocadas e c) por fim, o “software” gerou um gráfico de frequência e ordem média das palavras em forma de um quadrante de 4 (quatro) casas, conforme figura abaixo.

Ressalta-se ainda que esse método de Vergés (1992, p. 209, *apud* SÁ, 1996, p. 119-120) ao “cruzar dois critérios de prototipicidade: o de frequência e o da ordem de aparecimento da evocação” produz um quadro de 4 (quatro) casas, onde aparecem as palavras que compõem o universo semântico do sistema central e do sistema periférico.

Quanto à compreensão dos quadrantes produzidos a partir do tratamento do *software* EVOC, considera-se o seguinte: o primeiro quadrante compreende as palavras com maior possibilidade de pertencer ao núcleo central, já que incluem aquelas que tiveram alta frequência e baixa OME – Ordem Média de Evocação; o que quer dizer que foram mencionadas pelo maior número de participantes e, quando evocadas, apareceram nas primeiras posições; o segundo quadrante compreende as palavras intermediárias com alta frequência, evocadas mais pelos participantes, porém com alta OME e melhor potencial de migrar para o núcleo central; o terceiro quadrante aponta as palavras de contraste, sendo composto de palavras que têm baixa frequência, porém apareceram nas primeiras posições, ou seja, baixa OME e que, embora tenham sido evocadas por um menor número de participantes, quando o foram, apareceram nas primeiras posições; e, por fim, o quarto quadrante apresenta as palavras menos frequentes, evocadas por último, dando indícios de processo de ancoragem (SARUBI JUNIOR, 2013).

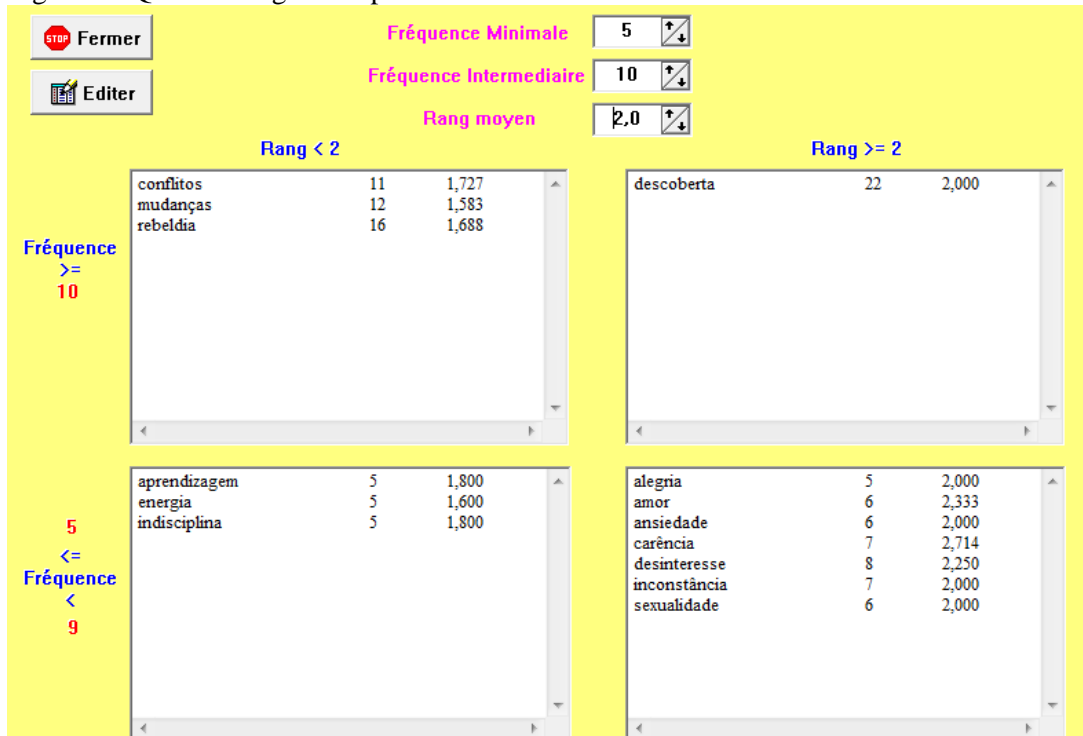
Quadro 02: Disposição dos resultados nos quadrantes gerados pelo programa Rangfreq.

FREQÜÊNCIA		ESTRUTURA DE QUADRANTES	
		<p>PRIMEIRO QUADRANTE</p> <p>Núcleo Central (palavras com alta frequência e forte importância)</p>	<p>SEGUNDO QUADRANTE</p> <p>Primeira periferia (palavras com alta frequência e fraca importância)</p>
<p>TERCEIRO QUADRANTE</p> <p>Elementos de contraste (palavras com baixa frequência e forte importância)</p>	<p>QUARTO QUADRANTE</p> <p>Segunda periferia (palavras com baixa frequência e fraca importância)</p>		

Fonte: produção do autor, com base em Abric (2005)

Portanto, a partir de análises do “software” EVOC, foi possível identificar os seguintes resultados:

Figura 1 - Quadrantes gerados pelo EVOC



Fonte: dados da pesquisa

Obteve-se uma ordem média de evocações em torno de dois e a frequência média de palavras de 10 (dez); o que possibilitou a construção das linhas que dividem os quatro

quadrantes, onde os eixos vertical e horizontal referem-se, respectivamente, à frequência média e à ordem média de evocação.

Assim, as palavras **conflitos**, **mudanças** e **rebeldia** fazem parte do primeiro quadrante e são os principais elementos da estrutura da representação, sobre a adolescência pelo grupo pesquisado. Isso porque apresentam maior saliência na ordem de evocações e por terem sido aquelas palavras de maior frequência e mais rapidamente evocadas evidenciam a estrutura ou núcleo figurativo da representação social.

A organização de uma representação apresenta uma característica particular, específica: os elementos da representação não são apenas hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC, 1994, p. 19).

Assim, essa constatação parece evidenciar que, sem as palavras desse núcleo, não se poderia falar em adolescência para o grupo pesquisado, constituindo elas elementos considerados mais importantes e determinantes nas conceituações, concepções e atitudes pessoais dos professores com relação à adolescência.

Segundo Sá (2002, p. 118), esse quadrante é facilmente interpretado: “ele engloba as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da representação, na medida em que são aquelas mais frequentes e prontamente evocadas pelos participantes”. A partir do EVOC, essas palavras constituem o núcleo central das representações e podemos interpretar que, enquanto crença central, a adolescência é compreendida pelos professores como um período de mudanças, transformações e abandono da infância em direção à fase adulta e que, nessa transição, o adolescente vive uma série de conflitos internos e externos, traduzidos, muitas vezes, em comportamentos desajustados, aos quais os professores dão o nome de rebeldia.

No conjunto dos elementos que permeiam a expressão *A Adolescência*, a palavra rebeldia foi evocada dezesseis vezes e com a segunda OME mais baixo (1,688) nesse quadrante. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) afirmam que não basta uma palavra aparecer repetidamente em um núcleo para determinar sua centralidade, sendo preciso considerar não só a sua OME, como ainda os significados atribuídos às palavras.

Para o grupo em estudo, rebeldia representa comportamentos questionadores, posturas críticas, necessidade de autoafirmação, nervosismo, falta de interesse e respeito bem como não obediência aos pais e figuras de autoridade. Essa concepção de adolescência pode ser observada em algumas justificativas dos participantes:

Aversão às regras (A 01).

Falta de educação (A 02).

Achar que só ele (o adolescente) tem razão e às vezes não estar aberto ao diálogo (A 12).

Questionam tudo, porém sem embasamento teórico (C40).

Falta de interesses e respeito (C48).

O dono de si, sabe de tudo e todos (C49).

O não compromisso, o descaso, o desapego com os pais, as respostas na ponta da língua, o nervosismo (não sei de quê), o namoro (não sabe se quer namorar (C52).

Os adolescentes não aceitam os conselhos e orientações dos pais e professores. Eles acham que sabem o que devem fazer (C 60).

Acham que são inatingíveis. Tudo pode, e nada de ruim vai acontecer com eles (C57).

O próximo elemento que apareceu no primeiro quadrante foi *mudanças*, com o menor OME dos quatro quadrantes (1,583) e citado 12 (doze) vezes, encontrando-se nas primeiras evocações dos participantes da pesquisa. Ao citarem a palavra *mudanças*, parece que os professores estão cientes de que a adolescência é um período de transição entre a infância e a fase adulta, caracterizado por alterações globais no desenvolvimento, que envolvem mudanças fisiológicas, neurológicas e comportamentais, conforme se verifica, a seguir, em seus discursos:

É um período em que eles passam por muitas mudanças físicas e psicológicas e o professor tem que saber lidar com isto (B 25).

Pois é nessa fase que ocorrem as mudanças físicas, psicológicas e sociais (B28).

O adolescente sofre uma profunda mudança fisiológica, anatômica e comportamental, e não sabe se é criança ou mesmo adulto. Os adultos também não sabem como tratá-los, pois ora os trata como crianças, ora como adultos (B43).

A transição da fase infantil para a adolescência é um momento em que os adolescentes às vezes não conseguem entender claramente, gerando muitas vezes rebeldia e anseio de liberdade de regras e normas (C48).

Entender a mudança do corpo, da mente e do comportamento se faz urgente nessa fase de adaptações (C54).

Outro elemento objetivado pelos participantes, acerca da adolescência, foi a palavra *conflitos*, com 11 evocações e uma OME de 1,727. Ao se referirem ao significado da palavra evocada, os professores compreendem a adolescência como um período de conflitos internos e externos, de perturbação, turbulência e crises, vivenciadas pelas transformações que ocorrem e pelas necessidades de adaptação ao mundo que estão conhecendo.

Na adolescência os jovens “lutam para se encontrarem na sociedade em que vivem. E muitas vezes se tornam outras pessoas para serem aceitos nos e em determinados grupos (A10).

Entrar em conflitos internos (quem sou? Pra que estou no mundo?) e conflitos externos também (A 12).

Uma fase de perturbação, adversidade, turbulência (A 14).

Nessa fase são bastante comuns os conflitos, uma vez que o adolescente já passou da fase de criança e, ainda, não é um adulto, o que causa várias discussões, crises (A 34).

Pois vivem uma ruptura com a infância e se sentem o tempo todo desafiados e desafiando os limites impostos (C56).

Nesse contexto, as palavras que compõem o núcleo central, **conflitos, mudanças e rebeldia** são consideradas indispensáveis ao pensarem o fenômeno estudado, refletindo os significados mais estáveis das representações e que definem a homogeneidade do grupo pesquisado. Para Abric (2000), esses elementos são mais coerentes e resistentes às mudanças e permitem a continuidade e a permanência da representação dentro de um contexto evolutivo.

Percebe-se, portanto, o quanto as palavras que compõem o núcleo central das representações são carregadas de aspectos negativos, relativos à adolescência. Ao se referirem à adolescência como uma fase de conflitos, rebeldia e mudanças, reconhecemos, no núcleo central das representações, uma lógica natural e universalizante da adolescência, com suas teorias do conflito e do drama, sustentadas por autores como Stanley Hall (1904), Freud (1905, 1917, 1987), Ana Freud (1976), Erikson (1976), Aberastury & Knobel (1981) e Piaget (1999).

Assim, enquanto construção da modernidade, a adolescência contemporânea foi gestada num contexto de crises e contestação social, que, segundo Abramo (1994), facilitou que se sustentasse tal caracterização como própria dos jovens. Ademais, o século XX traz consigo a invenção de uma adolescência representada como uma fase de

tempestades e tormentas e germe de transformações, corroborada pelos dados de nossa pesquisa.

Sabemos, evidentemente, de acordo com a fundamentação teórica que apresentamos no início desta pesquisa, que a adolescência tem sido considerada como um período problemático, em que a irresponsabilidade, a rebeldia, o enfrentamento e as identificações com grupos eletivos predominam, como efeito de uma adolescência supostamente previsível e presente em todas as culturas.

Tanto Stanley Hall (1904), que foi o introdutor da Psicanálise nos Estados Unidos e concebeu a adolescência como uma fase marcada por conturbações devidas à emergência da sexualidade, como a Psicanálise, que toma a adolescência como uma fase naturalmente problemática, postulam a transição a ser ultrapassada para a aquisição da maturidade, com as crises estabelecidas e previsíveis.

Os próprios autores, Aberastury e Knobel (1988), referendam, em suas teorizações, a concepção naturalizante e universal da qual tratamos, na medida em que sustentam que os adolescentes vivenciam conflitos, caracterizados por instabilidade afetiva, crises, conduta turbulenta ou de indiferença, angústias e ansiedades, configurando uma espécie de "patologia normal da adolescência".

Nesse sentido, outra questão que merece discussões é exatamente o caráter universal das características e das experiências dos adolescentes que, muitas vezes, são generalizadas, sem consideração às próprias singularidades individuais e especialmente culturais. Margareth Mead (1972), considerando a adolescência como um fenômeno cultural, questiona a universalidade da caracterização da adolescência, já que a considera como uma fase do desenvolvimento culturalmente determinada e engendrada pelas práticas sociais, havendo, portanto, a possibilidade de uma diversidade de construções representacionais; o que abala a universalidade reconhecida nos autores supracitados.

Retomando a organização interna das representações sociais, após discutirmos o núcleo central, os quadros que representam a zona periférica tratam de evocações flexíveis e instáveis, sendo evocadas com menor frequência pelos participantes e/ou com OME alto, porém, não menos importantes. Abric (2000, p. 32) acrescenta que os elementos periféricos são responsáveis pelas “tomadas de posição do sujeito”. E explica, ainda, que eles podem indicar o que é normal para se fazer em determinada situação e, nesse sentido, possibilitam “a orientação das ações e reações dos sujeitos de modo instantâneo, sem a necessidade de recurso aos significados centrais” (ABRIC, 2000, p. 32).

Assim, quanto ao quadrante superior direito, os elementos que o compõem são intermediários e podem evoluir para o núcleo central ou fazer parte dele, sendo os mais próximos e com maior possibilidade de migrar para o núcleo central. Nesse quadrante, aparece o único elemento **descoberta** que, apesar de ser a palavra com a maior evocação (22), apresenta uma OME alta, indicando uma grande tendência de migrar para o núcleo central; o que representaria um aspecto positivo nas concepções sobre adolescência, tão carregadas de aspectos negativos e estigmatizantes.

Os professores participantes da pesquisa definem descoberta como uma busca de conhecimento, experiências e desafios. Nos próprios discursos dos professores, percebemos a relação que esse elemento tem com o núcleo central; as mudanças físicas, cognitivas, sexuais e emocionais geram necessidade de conhecimento, de descobertas, porém tais descobertas estão facilmente traduzidas pelos professores como conflitos e rebeldia.

A busca desenfreada de conhecer, descobrir tudo ao mesmo tempo está levando cada vez mais rápido nossos jovens para o caos. (A06)

Pois é quando o adolescente está exposto a novas experiências, novos desafios, em se fazer escolhas que serão um peso para o futuro. (A07)

Descobrir o mundo que o cerca, sexo, festas, drogas, bebidas, dentre outros. (A10)

Nessa fase da vida de uma pessoa, ela está apta a descobrir o mundo que a cerca e além. As emoções também ficam mais intensas além do clássico “achar um sentido para a vida” e nesse caso, às vezes é a parte que dará um rumo à pessoa ou não. (A12)

Pois esta é a fase das descobertas, onde a personalidade do sujeito é amadurecida. Nessa fase pouco se sabe da vida, mas também já se conhece a dura realidade. (B35)

Esta é uma fase da vida onde o indivíduo constantemente passa por inúmeras descobertas, ou seja, lida com assuntos e transformações físicas, cognitivas, emocionais, sexuais, entre outras, que antes na infância não tivera lidado (C45).

Os elementos **alegria, amor, ansiedade, carência, desinteresse, inconstância e sexualidade** estão no quadrante inferior direito, os quais constituem elementos mais distantes do núcleo periférico, por apresentarem menor frequência e serem evocados nos últimos lugares. Demonstram assim menor relevância sobre as concepções de adolescência para o grupo em estudo, porém, em determinados momentos, são acionados por serem necessários à sustentação do núcleo central.

Importante ressaltar que as palavras que compõem esse quadrante estão muito associadas, nos discursos dos sujeitos, aos elementos do núcleo central, podendo nos dar indícios de processos de ancoragem. Observamos, por exemplo, que as palavras “inconstância” e “desinteresse” foram as mais evocadas desse quadrante e com menor OME. Para os professores, “inconstância” está ligada às *mudanças de humor e comportamento a todo momento* (B33), enquanto “desinteresse” está vinculado à falta de motivação, ao desestímulo e ao descompromisso, especialmente com as questões da escola.

Não dão importância, desestimulados (A11).

Nossos educandos não entendem ainda a importância da escola em suas vidas e levam de qualquer jeito (B20).

Falta de compromisso e atenção com as coisas determinadas pelo professor, por exemplo (B33).

Sem interesse em qualquer tipo de atividade. Açam tudo muito difícil, muito chato e não pensam em ter um futuro melhor (C58).

Alguns alunos são desinteressados no conteúdo das aulas (C63).

Nesse sentido, remetemos ao pensamento de Abric (1994, *apud* Sá, 2002, p. 72) “as representações sociais são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais.” Os elementos do quarto quadrante permitem, pois, a adaptação do grupo à realidade, por meio da interação das experiências cotidianas, que podem inevitavelmente gerar representações mais individualizadas e mais sensíveis à realidade.

Por fim, no quadrante inferior esquerdo, aparecem as palavras **aprendizagem**, **energia** e **indisciplina**. Esse quadrante, também chamado de contraste, sugere a formação de subgrupos, exprimindo um contraste de ideias entre o pequeno e o grande grupo de participantes. O contraste entre o terceiro e o primeiro quadrante pode ser observado na palavra mais evocada do primeiro quadrante (“rebeldia”), com relação às palavras “aprendizagem” e “energia” do terceiro quadrante.

Nesse sentido, “aprendizagem” e “energia”, que são elementos positivos sobre adolescência, ao aparecerem somente no grupo de contraste, têm uma significação importante e preocupante como representações não partilhadas pelos professores, na medida em que estão distantes do núcleo central. Se essas palavras fizessem parte do núcleo central, as representações sociais sobre adolescência talvez fossem mais funcionais.

Precisamos, enquanto professores, aproveitar esta energia dos adolescentes para ativar a pré-disposição para o aprendizado (B25).

[...] como tem pouca idade, possuem muito vigor, vontade de aprender, de energizar todos que estão à sua volta. A gente (professor) se mantém jovem perto deles (B33).

Porque é através da aprendizagem que o adolescente vai aprendendo as buscar seus sonhos e realizá-los. (C60)

Após a análise do EVOC, foi realizado com 12 (doze) participantes do grupo pesquisado, um teste, que consistiu em testar não só o núcleo central encontrado no EVOC, como ainda sua organização interna. Assim, foram aplicadas duas questões, solicitando aos participantes que, primeiramente indicassem uma palavra do núcleo central (*rebeldia, conflitos e mudanças*) que fosse imprescindível, quando pensassem em adolescência. Em seguida, dentre as palavras da periferia, *descoberta, aprendizagem, energia, indisciplina, alegria, amor, ansiedade, carência, desinteresse, inconstância e sexualidade*, que indicassem duas que pudessem caracterizar a adolescência.

Após análise de conteúdo, com respaldo em Bardin (2011), das respostas que foram transcritas do teste, na primeira questão, identificamos que a adolescência encontra centralidade na palavra *mudanças*. Para os professores, “mudanças” referem-se às transformações físicas, psíquicas e emocionais por que passam os adolescentes e que, pela sua imaturidade, despreparo e inabilidade, geram conflitos e rebeldia, como pode ser observado na fala dos participantes.

É um período de mudança, de amadurecimento, período que o aluno está saindo de uma fase que ele ainda está aproveitando, com uma criticidade pequena e passa por um período de mudança e de novas descobertas (P01).⁶

É uma fase que está acontecendo várias transformações e mudanças no desenvolvimento do corpo e psíquico dessa criança que está virando adolescente para depois virar adulto. A mudança gera conflito e rebeldia, mas a mudança é importante, pois é a geradora de tudo isso (P08).

São as mudanças tanto hormonais quanto de conflitos com o mundo que eles estão trazendo de casa e o mundo do dia-a-dia. As mudanças são responsáveis pelo conflito e pela rebeldia, porque muitas vezes o adolescente não sabe se portar diante das situações que ele enfrenta sem a proteção e o escudo da família. Aí ele vê a realidade fora e aquilo que foi passado durante a sua infância, dentro da família. Muitas vezes essas mudanças geram tanto a rebeldia quanto o conflito interno. São conceitos que trouxe da família que muitas vezes entra em conflito com alguns conceitos do mundo. Por isso temos as rebeldias, necessidade de auto-afirmar, que gera tanto a rebeldia como o conflito (P12).

⁶ Nesse teste, identificamos os participantes pela letra P seguida de um número de 1 a 12.

Com relação à segunda questão do teste, as palavras *descoberta* e *sexualidade* foram as mais indicadas. Dentre os 12 (doze) participantes, 10 indicaram essas palavras, revelando as possibilidades de elas migrarem para o núcleo central da representação sobre adolescência, com maior facilidade. Os professores compreendem a descoberta como uma necessidade de o adolescente conhecer o mundo que está se abrindo à sua percepção, especialmente, no que se refere às mudanças físicas e psíquicas que o jovem está vivendo. Nesse sentido, descoberta ainda está muito associada, para os professores, ao desenvolvimento da sexualidade.

Descoberta, já que é um momento que o mundo se abre para o jovem, devido às mudanças na maneira de racionar. Descobrir as leis do mundo, as conexões entre os fatos, isso mexe muito com eles (P07).

Além de estar em uma mudança através da puberdade, os adolescentes de hoje só falam em sexualidade, o tempo todo falando sobre sexo, só isso que eles pensam. A maioria deixam a escola de lado e passam a pensar só nisso e de forma errada (P02).

Ante o exposto, compreendemos, portanto, que as representações sociais comportam um duplo sistema, um central e um periférico, com características e funções diferentes. Enquanto o núcleo central congrega os elementos que apresentam maior resistência à mudança, com sua estabilidade reconhecida, os elementos que constituem o núcleo periférico possibilitam a interface entre a representação elaborada e os efeitos das experiências individuais.

Reconhecemos que o núcleo central das representações mostra o significado e a natureza da adolescência para os professores participantes da pesquisa, na medida em que situam esse período do desenvolvimento humano como inerente à natureza humana e com características de contradição, confusão, crise, turbulência, tensão e conflito, entre outros adjetivos pejorativos.

Sabe-se que a homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas pelo fato de que sua representação se organiza em torno do mesmo núcleo central, dos mesmos significados que eles dão à situação ou ao objeto com qual são confrontados (ABRIC, 2000).

4.3 Características da fase da adolescência e atividades escolares

A análise das questões referentes ao item C do questionário são demonstradas, também pela análise de conteúdo de Bardin (2011), realizada a partir das respostas dos professores a duas questões.

A primeira questão - *A partir da convivência em sala de aula, descreva as principais características desta fase, observadas por você* - está relacionada às características que os professores atribuem à adolescência e a segunda questão - *Considerando as características da adolescência, elencadas na questão anterior, que sugestões de atividades escolares você teria para esta fase?* - está vinculada às atividades escolares.

Ocorre que a representação social, compreendida como a significação que os indivíduos atribuem à realidade, está impregnada nos nossos discursos e as pesquisas com esse referencial têm a expressão verbal como forma de acessá-la. Assim, a análise assinala os sentidos que compõem uma comunicação, na qual a presença, a frequência de aparição ou ausência podem ser significativas em torno do objetivo analítico (BARDIN, 2011).

Com relação à primeira questão, a tabela 02 traz as palavras classificadas na ordem de frequência, com o objetivo de conhecer quais as dimensões associadas ao objeto são mais significativas.

Tabela 02 - Características da adolescência

Característica	Participantes	%
Rebeldes	22	33,8
Carentes	12	18,5
Descompromissados	11	16,9
Desmotivados	11	16,9
Indisciplinados	10	15,4
Instáveis	08	12,3
Agitados	08	12,3
Críticos	07	10,8
Desatentos	07	10,8
Curiosos e criativos	07	10,8
Voltados para a sexualidade	05	7,7
Imaturos	03	4,6
Inteligentes	03	4,6
Sociáveis	02	3,1

Fonte: dados da pesquisa

a) Rebeldes

Para 33,8% dos participantes, a característica *rebeldes* está associada à adolescência. Nesse sentido, os professores reconhecem que os adolescentes são egoístas, nervosos, cheios de vontade, pirracentos, agressivos, estão sempre testando os limites, as normas e as regras, na busca de fazer valer os seus posicionamentos. Os professores acreditam que os adolescentes gostam de desafiar a si próprios e não conseguem admitir seus erros, muitas vezes, agindo com estupidez e desrespeito em sala de aula. Atribuem a rebeldia às mudanças neurobiológicas e acreditam ser essa uma característica passageira.

São cheios de vontade e pirraçam muito para conseguir o que querem, o que geralmente funciona (A08).

Os alunos são agitados, não apresentam interesse pelas aulas, mesmo que os professores se esforcem com atividades diferenciadas, são nervosos; despreocupados quanto ao estudo e ao futuro (A11).

Vejo que eles tem necessidade de se expor a todo momento, tanto o corpo quanto suas ideias e pensamentos. Alguns se tornam agressivos e rebeldes, acredito que seja pelos hormônios. Mas mesmo essa agressão é passageira (A13).

Rebeldia: todo adolescente é um rebelde em potencial e não precisam de um motivo para se rebelar (B18).

[...] temos a rebeldia, onde eles não aceitam qualquer tipo de atividade que envolva disciplina e dedicação. Os adolescentes de hoje são cheios de “direitos”, onde eles mesmos dizem que não são obrigados a fazer nada. No final das contas, a culpa não é só deles, porque isto é consequência do ambiente escolar onde vivem, o mesmo que está abandonado pelo governo (B36).

Tentam se afirmar frente a grupos sociais (colegas) tentam ser o centro das atenções, desconhecem o termo limite, em sua maioria, procuram bater de frente com os professores, dificuldade de ouvirem, não, como resposta (C56).

b) Carentes

Para 18,5% dos professores, a carência é outra característica associada à adolescência. Os professores sustentam que, nessa fase do desenvolvimento humano, o adolescente está em busca de um referencial humano para se autoafirmar, uma vez que se sente sozinho, carente emocionalmente e angustiado. Portanto, está numa fase em que necessita de atenção, respeito às suas ideias, limites, amor e essencialmente diálogo.

São, sobretudo crianças carentes que precisam de muito carinho, precisam ser respeitadas (A05).

Na maioria das vezes, percebe-se uma necessidade de profunda de atenção. Por trás do aparente mau comportamento, há um caos a ser descoberto. Percebe-se ainda que há uma tremenda ausência de um referencial humano; em razão disso muitos se perdem (A14).

Adoro trabalhar com eles, creio que o adolescente precisa de duas coisas primordiais para o ser humano: limite para poder ter respeito. Amor para aprender (B27).

Muita carência, falta de diálogo e acompanhamento dos pais. Precisam de muita orientação e querem aprender de forma prática e gostam da escola (B42).

[...] carência de afeto e ter alguém para ouvir suas angústias; tecnologia superando o convívio social [...] (C51).

c) Descompromissados

Para 16,9 % dos professores participantes da pesquisa, o descompromisso também é uma característica dessa fase do desenvolvimento. A falta de vontade, de perspectiva de futuro, de interesse pelos estudos, de responsabilidade é traduzida no descompromisso com seus deveres, provas, trabalhos e atividades escolares. Esses são elementos que sustentam o discurso dos professores.

Falta de perspectiva; falta compromisso; falta de vontade (A01).

A maioria dos adolescentes não possui uma perspectiva de estudo, pouco interesse pelos estudos (A02).

Trabalho com alunos que não considero crianças, mas também não são tão adolescentes. Eles em grande parte ainda tem comportamento infantil e não tem muita responsabilidade, e por causa disso é necessário ficar mais atenta em relação a tudo que é passado em sala de aula (A09).

Os alunos ... não apresentam interesse pelas aulas mesmo que os professores se esforcem com atividades diferenciadas [...] (A11).

Descompromisso com seus deveres (B20).

A falta de compromisso (trabalho, provas) (C52).

Não gostam de estudar; estupidez; só ficam no celular e outros aparelhos eletrônicos (C61).

d) Desmotivados

Outra característica atribuída aos alunos adolescentes é a falta de motivação, especialmente para os estudos. Para os professores, os alunos não apresentam motivação para os estudos, não gostam e não se interessam em estudar, não têm preocupação com o futuro e seus comportamentos revelam conformidade com a realidade em que vivem.

Tem muitos alunos desinteressados na sala de aula sem motivação para os estudos (A04).

Os alunos são despreocupados quanto ao estudo e ao futuro (A11).

As principais características da fase da adolescência na perspectiva de professora de educação básica, ou seja, da minha observação os vejo sem motivação [...] (A16).

Apesar de terem muito contato com a informação, não possuem muito interesse em buscá-lo. Estão conformados com sua realidade e não há uma aparente vontade ou necessidade de mudança. Dão pouca importância para a escola e para o que os professores representam [...] (B35).

Hoje a escola além de ensinar tem o papel de educar esses jovens. Esta fase é aquela onde o adolescente irá escolher o que vai ser na vida, ou seja, é de extrema importância. Vejo a maioria dos alunos com pouco interesse nos estudos, eles preferem utilizar o tempo para qualquer coisa menos estudar (B36).

Estão sem interesses em qualquer conteúdo, sem compromisso [...] (C58).

Estão totalmente desmotivados para o estudo; aéreos (voados) [...] (C64).

e) Indisciplinados

A indisciplina, conceituada como sendo uma ausência de limites e de regras, é uma característica elencada pelos professores pesquisados. Para estes, os adolescentes revelam dificuldade em ouvir, respeitar autoridades e a si mesmos, acreditando que podem fazer tudo, já que a razão deles deve sempre prevalecer.

[...] limite, buscar por atenção, falta de família, ausência de regras (A06).

Na minha opinião os adolescentes de hoje são confusos, pois não sabem distinguir os limites traçados a eles (A08).

Falta de limites: acham que podem tudo e irão ficar impunes (C40).

Indisciplina; oba-oba a razão deles prevalece, sexualidade precoce [...] (C51).

[...] desconhecem o termo limite, em sua maioria, procuram bater de frente com os professores, dificuldade de ouvirem, não, como resposta (C56).

[...] desrespeito as autoridades, desrespeito a si mesmo, baixa autoestima (C59).

f) Instáveis

A instabilidade, como característica inerente à fase da adolescência, é conceituada pela oscilação de ideias, comportamentos e emoções. Para os professores, os adolescentes são muito intensos nas relações que estabelecem, porém confusos, indecisos e impulsivos; o que justifica alguns rompantes e mudanças repentinas. Segundo os professores, essa característica é fruto de uma busca de identidade social e formação da personalidade, tão presentes nesse período. E, para lidar com eles, é necessário postura de compreensão com relação a essa fase da vida, que pode ser traduzida em comportamentos de carinho, amor, bem como limites.

Parece que são inconstantes estão sempre mudando de ideia e comportamento. Suas amizades são intensas (aliás qualquer relacionamento que tenham são assim). Em um dia amam uma amiga profundamente, no outro porque ela não emprestou um lápis já a odeiam (A13).

Adolescentes são inconstantes em sua maioria sendo necessária cautela para conviver com eles de maneira harmônica. É necessário uma dosagem de rigidez e carinho (B31).

É um período onde os alunos demonstram uma inconstância na personalidade muito grande, deste modo, ser compreensivo e procurar meios para lidar com os mesmos durante esta fase da vida é muito importante (C45).

São confusos e indecisos não conseguem fixar a atenção por muito tempo em uma mesma atividade (C50).

Necessidade de autoafirmação, procura da identidade social, bagunça emocional (C62).

g) Agitados

A agitação é uma característica elencada pelos professores, na medida em que estes acreditam que os adolescentes são agitados, possuem vitalidade expressiva e energia que precisa ser direcionada.

Agitados, não conseguem ficar o tempo todo com as atividades (B26).

Os adolescentes apresentam uma vitalidade, quando desempenham as tarefas que chamam sua atenção (B34).

Agitação ... falta de limites. Agitação: não ficam “parados” no lugar (C40).

[...] energia que precisa ser direcionada (C44).

h) Críticos

A criticidade é apresentada como uma qualidade dos adolescentes. Os professores consideram que eles são contestadores, possuem visão crítica sobre fatos e situações, bem como de si mesmos, ultrapassando, muitas vezes, os limites do saudável, para a manutenção das relações interpessoais.

São discentes críticos, aborrecidos donos da razão, sabichões colocam apelidos nos colegas e querem bater de frente (B17).

Contestar: sempre estão dispostos a contestarem as coisas que não estão de acordo (B18).

Maior participação em sala de aula; visão crítica sobre os acontecimentos gerais; preocupação com o empenho escolar [...] (B30).

É muito legal conviver com os adolescentes, gosto demais. Eles são vivos, críticos e divertidos. Porém, há exceções, é claro! Mas, a maioria se enquadra nesse perfil (B32).

i) Desatentos

A desatenção é reconhecida em comportamentos de dispersão, falta de concentração em executar as atividades propostas, de discernimento e controle dos impulsos.

As principais características da fase da adolescência na perspectiva de professora de educação básica, ou seja, da minha observação os vejo ... desatentos, dispersos, [...] (B16).

As principais características são: energia transposta para sala de aula, dificuldade de concentração e discernimento de momentos em que se deve falar ou ouvir. Necessidade de acompanhamento dos pais nesta etapa, dentre outras características (B25).

Alguns alunos não prestam atenção e não entendem o que o professor está falando, falta-lhes muita orientação em casa e religiosidade, Eles não entendem que precisam dos estudos para ser um profissional de sucesso (C60).

j) Curiosos e criativos

Na perspectiva dos professores, a curiosidade e criatividade aparecem como características dos adolescentes, que têm necessidade de saber sobre tudo ao seu redor, que revelam pensamento rápido e criativo, de acordo com o foco que elegendem, tendo muito interesse em questões relacionadas à sexualidade.

A primeira observação seria a curiosidade, onde eles querem saber de coisas até então desconhecidos para eles (A12).

A curiosidade é o ponto chave, curiosidade sobre coisas cotidianas. E se tratando de biologia, normalmente a curiosidade se dá em assuntos relacionados a doenças e a sexualidade. Os alunos começam a reparar seus corpos suas vontades e as dúvidas aparecem (B22).

São extremantes curiosos por determinados assuntos, espertos, aprendem rápido [...] (B28).

k) Voltados para a sexualidade

Para os professores, os adolescentes estão voltados para a sexualidade, na medida em que pensam muito em sexo, vivenciam as mudanças corporais e se interessam por assuntos ligados à sexualidade, bem como demonstram interesse pelo outro.

Eles apresentam muito interesse no sexo oposto. Eles estão descobrindo a sexualidade e mudanças no corpo. O futuro (profissão) é um fator que ainda não despertou para a maioria (B32).

São seres independentes; pensam muito em coisas imaginárias (sonhos); pensam muito em festas; pensam muito o desejo sexual; pensam muito em bebidas (C43).

[...] a homossexualidade tratada de forma banal e vulgarmente explícita [...] O querer aprender. Dúvidas sobre sexo, (gravidez, DST, mas vergonha de perguntar) (C52).

l) **Imaturos**

A imaturidade é reconhecida nos adolescentes na medida em que são muito imediatistas e não medem as consequências de seus atos, sendo muito conduzidos pelas emoções. Os professores consideram que, nessa fase, não conseguem identificar planejamento a médio e longo prazos e que, muitas vezes, tornam-se vulneráveis a modismos e práticas grupais inconsequentes.

São pessoas que buscam se enquadrar em um mundo, porém sem uma convicção do que é o melhor para o agora e para o amanhã. São muito imediatistas. Para os adolescentes um ou dois anos é uma eternidade ... creio eu sendo essa umas das causas, pelas quais eles preferem viver o presente do que planejar o futuro, com exceções (C46).

São destemidos, fazem o impossível para conquistar o que querem. Porém são vulneráveis, poucos conhecem da vida e geralmente não pensam na consequência dos seus atos, agem por impulsos e pela emoção do momento. A moda os fazem tomar decisões para não se verem excluído do “bando” (C57).

n) **Inteligentes**

Uma pequena porção de professores atribui como característica dos adolescentes a inteligência.

[...] são divertidos, inteligentes [...] (B34).

[...] inteligentes, espertos. (B37).

Os alunos são extremamente inteligentes audaciosos e críticos [...] (C54).

o) **Sociáveis**

Apenas três professores apresentaram como característica a sociabilidade. Os professores compreendem que os adolescentes são voltados para a convivência e socialização em grupos.

O adolescente já demonstra, nesta fase, sua predisposição para determinadas atividades e conteúdos. Também já se disponibilizam, socialmente, de acordo com suas afinidades comportamentais, sejam, em pequenos ou em grandes grupos de convívio. (C41)

Como se percebe nos dados apresentados acima, a representação social sobre o adolescente, a partir dos discursos dos entrevistados, foi permeada por concepções negativas e estigmatizantes. Os depoimentos dos professores, com frequência acima de 15% em relação ao grupo pesquisado, apontaram características marcantes dos adolescentes como: rebeldes, carentes, descompromissados, desmotivados, indisciplinados; com menor índice, instáveis,

agitados, críticos, desatentos e imaturos. Reconhecidamente aparecem, em níveis elementares de frequência, características positivas, atribuídas aos adolescentes, como curiosos e criativos (10,8%), voltados para a sexualidade (7,7%), inteligentes (4,6%) e sociáveis (3,1%), porém essas posições de singularidade não alteram o cerne da representação social do adolescente.

Sabemos que tais representações estão correlacionadas com as próprias perspectivas teóricas do século XX, especialmente da década de 60, durante a qual, predominou a ideia de adolescência associada à contestação social, numa lógica do adolescente como transgressor, descontraindo, rebelde e contestador de normas.

Com relação à segunda questão, *considerando as características da adolescência elencadas na questão anterior, que atividades escolares você sugere para esta fase?*, a tabela 03 traz as categorias encontradas e sua respectiva ordem de frequência, com o objetivo de conhecer quais as dimensões associadas são mais significativas.

Tabela 03 – Categorias de atividades escolares.

CATEGORIA DE ATIVIDADES ESCOLARES	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES	%
Dinâmicas	44	67,0
Tecnológicas	30	46,1
Grupais	26	40,0
Expositivas	14	21,5

Como se observa na tabela 03, foram identificadas 4 categorias de atividades escolares, sendo: dinâmicas (67%), tecnológicas (46,1%), grupais (40%) e expositivas (21,5).

a) Dinâmicas

Quanto à categoria 01, *dinâmicas*, os professores sugerem atividades escolares que estão em contraposição às atividades tradicionais, que envolvem, muitas vezes, o professor, o quadro e o giz. Pode se perceber que 67% dos professores sugerem como possibilidades de acessar o adolescente atividades escolares que contemplem o dinamismo, tendo sido citadas atividades práticas e lúdicas, com uso de músicas, teatro, jogos, resolução de problemas, entre outras.

Trabalhar com atividades mais dinâmicas e interessantes que os envolvam no processo de aprendizagem, mostrar a importância e significado de se aprender nesta fase os conteúdos escolares (A10).

Sugiro atividades mais dinâmicas, tais como: música, teatro e jogos (B34).

Atividades práticas e lúdicas (jogos, história da matemática, resolução de problemas, cálculo mental, atividades com a calculadora, pesquisa (B26).

As atividades escolares devem ser dinâmicas levando o aluno a participar integralmente das mesmas. O professor precisa pesquisar sobre a fase da adolescência para entender seus alunos e também para melhor planejar suas aulas (C48).

As aulas precisam de dinamismo e diversidade. O quadro e giz já não são mais atrativos. (C54)

Essa categoria envolve também atividades de competição, esporte e lazer, que possam funcionar para motivar e promover a autoestima dos jovens. Os professores acreditam que os jovens possuem muita energia física disponível e um senso de competitividade aflorado.

Muito esporte, lazer, trabalho de grupo, aulas informatizadas e aulas diferenciadas (B17).

[...] atividades práticas; jogos competitivos e cooperativos (C62).

É muito citado ainda pelos professores que as atividades dessa categoria poderiam funcionar como projetos, com objetivos e fins específicos, como, por exemplo, projeto para trabalhar sexualidade na escola, tema muito recorrente nos discursos dos participantes da pesquisa.

Projetos que trabalhem mais a sexualidade, prevenção de doenças etc, ou seja, algo que trabalhe a educação para a sexualidade (A03).

[...] projetos relacionados à autoestima e motivação (C55).

Percebemos, nos discursos, que os professores engendram críticas às atividades de rotina, monótonas e padronizadas vivenciadas em sala de aula, que objetivamente não são adequadas às exigências que o próprio desenvolvimento impõe aos adolescentes. Para corroborar a posição dos professores, Libâneo (1994, p. 106) afirma:

O estilo convencional das aulas, geralmente igual para todas as matérias, a falta de entusiasmo do professor, a dificuldade de tratar os conteúdos de uma forma viva e dinâmica contribuem para tornar o estudo uma atividade enfadonha, rotineira, levando os alunos a se desinteressarem e a perderem o gosto pela escola.

b) Tecnológicas

Aparecem, nessa categoria, as atividades que utilizam tecnologias e recursos áudio visuais, tanto em relação a instrumentos e objetos tecnológicos, quanto a funcionalidades da internet, enquanto ferramenta, para promover o ensino-aprendizagem. Para 46,1% dos professores, as tecnologias estão cada vez mais acessíveis, os adolescentes muito conectados com a internet, aplicativos e outros recursos de tecnologia da informação, porém a escola não os utiliza como subsídio para as atividades escolares. Há, ainda, uma ênfase em desenvolver atividades que contemplem práticas de pesquisa científica, utilizando tais tecnologias.

Sugiro atividades que envolvam tecnologias (se a escola estiver disponível). Apesar de terem muito contato com inovações tecnológicas ainda não sabem utilizar para benefício de seu aprendizado (B35).

[...] A tecnologia hoje ajuda muito no processo de aprendizagem [...] computadores, data show, são instrumentos importantes na auxílio do professor [...] embora em quase todas as escolas esse material seja raro (B36).

[...] Aproveitar a internet, para a pesquisa interessante, assuntos atuais, tudo que desperte interesse (B32).

Percebe-se, nessa categoria, que os professores enfatizam a importância de utilização de recursos audiovisuais como atividades escolares, na medida em que acreditam que tais atividades promoverão debates e aulas mais dinâmicas, que tenham potencial para contemplar a vivacidade e outros sentidos dos adolescentes. Dentre os recursos citados, estão filmes, vídeos e documentários, conforme a seguir:

Vídeos, filmes, documentários, debates e aulas diferenciadas (A03).

Usar mais recursos audiovisuais, visto que quadro e giz é muito repetitivo e cansativo (C40).

Assim, os professores compreendem que atividades que utilizem tecnologias têm potencial de contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes, no sentido de que constituem uma conexão com a modernidade, com impactos didáticos que privilegiam as características dessa fase do desenvolvimento. Ressaltamos que os professores argumentam que tais tecnologias envolvem uma mudança de mentalidade e não simplesmente o uso de um dispositivo ou outro nas situações de aula planejadas. Nesse ponto, Lévy (1990, p. 172) afirma:

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e, sobretudo os papéis do professor e de aluno.

Porém, os recursos tecnológicos estão ao alcance de todos, sendo difícil pensar que os docentes não planejem atividades escolares que envolvam o uso de tais ferramentas em uma sociedade regida pela tecnologia da informação. Cabe ao docente saber contextualizar o conteúdo das aulas com essas estratégias e buscar o equilíbrio em sua utilização.

c) Grupais

Como terceira categoria, as atividades grupais, 40% dos professores a caracterizam como atividades escolares em grupo, que possibilitem interação e cooperação, que envolvam diálogo, debates e possibilidades de levar o aluno à reflexão e à resolução de problemas.

Nesse sentido, acreditam que as atividades que envolvam as competências cooperação e interação têm potencial assertivo maior, na medida em que se obtém uma participação dos alunos adolescentes de maneira global.

As atividades que mais estão no gosto dos adolescentes e com maiores possibilidades de êxito quanto aos resultados apontam para atividades executadas em grupos (C41).

Trabalho/provas em grupo e dentro de sala. Dentro da sala, separar os grupos para se envolverem com outras pessoas (C52).

Conforme salientado nos discursos dos professores, tais atividades devem envolver e favorecer diálogo e debates, de maneira que se suscite a participação ativa dos alunos pela utilização do raciocínio verbal e abstrato, com valorização dos posicionamentos e interação dos adolescentes, como sujeitos ativos e com domínio cognitivo em pleno pico de desenvolvimento. Para Abreu (1990, p. 80), “[...] cada aluno participante do debate é uma pessoa que tem alguma coisa para dizer e que merece ser ouvida [...]”. É exatamente nesse sentido que os professores argumentam com relação às práticas dialogadas, em que pese o fato de que as atividades escolares devam demonstrar aos jovens as várias percepções sobre um mesmo fenômeno, bem como as possibilidades de confronto de ideias.

[...] bastante diálogo para que as dúvidas relacionadas ao cotidiano do aluno sejam sanadas (B22).

A sugestão são diálogos participativos com os alunos sobre temas que mais os incomodam e angustiam em busca de soluções e conscientizações em busca de sanar possíveis problemas futuros (C38).

Diálogo constante, procurando canalizar energias e emoções [...] (C44).

Os professores sustentam que as atividades grupais devem estar conectadas com o cotidiano dos adolescentes, inclusive com discussões que privilegiem a criticidade tão aguçada nesse período do desenvolvimento humano. Privilegiam, portanto, atividades com exemplos do cotidiano, que promovam a reflexão, como viagens e visitas técnicas, ou ainda propostas de resolução de problemas a partir de problematizações do real.

Sempre em minhas explicações uso exemplos que vejo no dia a dia. O conteúdo de geografia é muito amplo, com isso pode ser usado vários exemplos da própria vivência do aluno. Sobre a falta de interesse, em alguns momentos, eu tento mudar a forma que está sendo desenvolvida a aula /atividade (A12).

Reflexão pessoal, e relato de pessoas da idade deles que já saborearam os desprazeres para que possam refletir mais em duas ações (C57).

No quesito atividades, com foco em reflexão e resolução de problemas, Libâneo (1994) traz sua contribuição, discorrendo sobre uma estratégia de ensino denominada *Investigação e solução de problemas*, que consiste em “colocação do problema; coleta de dados e informações para torná-lo bem caracterizado; identificação de possíveis soluções e escolha de soluções viáveis em face das condições existentes” (p.166).

Ademais, os participantes da pesquisa demonstram estar inclusas na categoria *grupais* atividades que tenham como estratégia de ensino *demonstrações*. Libâneo (1994, p. 165), ao definir tal estratégia de ensino, afirma que esta [...] “é uma forma de representar fenômenos e processos que ocorrem na realidade”, podendo ser desenvolvida tanto através de um estudo do meio, como pela apresentação de um fenômeno através de um experimento simples.

d) Expositivas

A categoria 4, intitulada *expositivas*, engloba atividades dirigidas e informativas. São citadas pelos professores, como atividades dessa categoria, a participação em palestras, aulas expositivas e tarefas de casa.

Palestras com especialistas, atividades extraclasse onde possa haver um trabalho no sentido de ouvir esses alunos (A05).

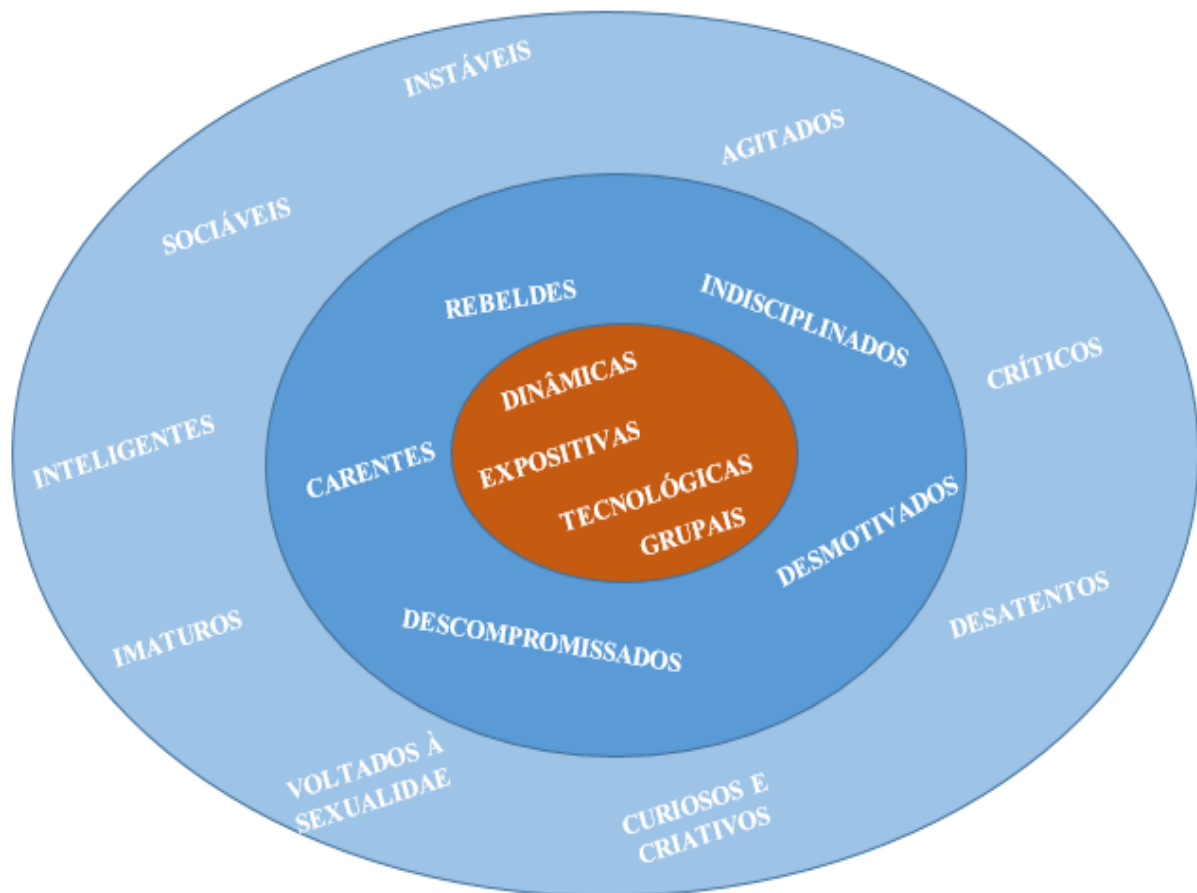
[...] ministrar aulas expositivas que atraia este aluno adolescente (C45).

Para Libâneo (1994), estudos dirigidos basicamente têm duas funções: (a) “a realização de exercícios e tarefas de reprodução de conhecimentos e habilidades que se seguem à explicação do professor e (b) a elaboração pessoal de novos conhecimentos, a partir de questões sobre problemas diferentes daqueles resolvidos em classe” (p.165).

Além das quatro categorias apresentadas acima, as análises também revelam que 9,2% dos participantes não responderam ou não foi possível reconhecer em suas respostas conteúdos que tivessem relação com o questionamento realizado.

Portanto, a partir dos resultados relativos ao item C do questionário, que se refere às características dos adolescentes elencadas e às atividades escolares sugeridas pelos professores, elaboramos uma figura para facilitar nossa visualização, conforme a seguir:

Figura 2: Síntese das características dos adolescentes e das atividades escolares



Fonte: dados da pesquisa

Essa imagem apresenta uma síntese, mostrando, no primeiro círculo (vermelho escuro), as categorias de atividades escolares citadas pelos professores; no segundo círculo (azul escuro), as características atribuídas aos adolescentes, com frequência acima de 15% em relação ao grupo pesquisado; e, no terceiro círculo (azul claro), as características atribuídas aos adolescentes e frequência abaixo de 15%, ou seja, menos citadas.

Podemos estabelecer, a partir da análise da figura, algumas correlações entre as representações sociais dos professores sobre a adolescentes e as atividades escolares sugeridas.

Com relação às *atividades dinâmicas*, podemos considerar que, pelo seu teor e caracterização, têm potencial para trabalhar a desmotivação, o descompromisso, a indisciplina, a agitação e a própria rebeldia dos adolescentes. Ao tratar de uma categoria que abarca dinamismo, com atividades práticas e lúdicas, revelam potencial de envolver e acessar o adolescente, despertando motivação para os estudos, tornando-o mais contextualizado, vivencial e conectado com a realidade. Os adolescentes, ao serem considerados curiosos e críticos e com uma energia disponível, podem não conseguir visualizar um sentido na escola que lhe é apresentada ou mesmo não encontrar motivos em práticas pedagógicas tradicionais e não desafiadoras. Assim, as atividades dinâmicas podem promover um envolvimento do adolescente que provavelmente teria impacto, inclusive, nos próprios comportamentos manifestos de indisciplina e rebeldia.

Já a categoria *grupais*, com suas características de interação e cooperação, pode apresentar potencial de contemplar algumas manifestações sintomáticas dos adolescentes, como carentes, sociáveis, inteligentes e voltados à sexualidade. Isso porque essas características são fundamentadas em carência afetiva, necessidade de autoafirmação, busca de identidade grupal e individual, ampliação cognitiva e vivência da própria eclosão da sexualidade.

Além disso, as atividades escolares dessa categoria, ao serem trabalhadas com um público que está ampliando sua percepção, saindo de uma relação concreta com o mundo e com um acentuado desenvolvimento do raciocínio abstrato, apresentam maior possibilidade de trabalhar tais características, na medida em que privilegiam, dentre outras possibilidades, diálogo, debates, proposta de resolução de problemas, bem como atividades que promovam reflexão.

Com relação à categoria *tecnológicas*, também é possível estabelecer relação com as características inteligentes, curiosos e desmotivados, elencadas pelos professores participantes da pesquisa. Aos constatarmos que esse grupo de atividades envolve o uso de instrumentos e objetos tecnológicos, que tanto fazem parte da realidade dos adolescentes, contemplando ainda práticas de pesquisa, é provável que os adolescentes se sintam mais envolvidos com a escola e motivados para as atividades propostas. Portanto, tendo meios tecnológicos para satisfazer suas curiosidades e necessidades de conhecimentos, o conjunto dessas atividades pode sinalizar um caminho promissor para o desenvolvimento e o envolvimento do aluno, que é um dos desafios da escola.

Por fim, a categoria *expositivas*, ao englobar atividades dirigidas e informativas, pode revelar um descompasso entre as características atribuídas pelos professores à adolescência e a natureza de tais atividades. Desse modo, é difícil estabelecer conexão entre atividades que

primam pela reprodução de conhecimentos, com características mais estáticas e mais ligadas a padrões de relacionamento pedagógico tradicional e uma adolescência, que através das representações identificados, pode requerer práticas dinâmicas e modelos diferentes para o manejo com os adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das representações sociais propõe uma investigação acerca de como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e, ainda, para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Sabemos que uma representação, com sua estreita relação com a linguagem e o imaginário social, resulta do meio social em que vivemos, influenciando esse próprio meio e modificando-o.

Investigar a representação social de um objeto é buscar o seu reconhecimento em outras imagens e ideias, construídas por determinados grupos ao longo de suas vivências e condicionantes diversos, ou seja, quando se pesquisa um objeto à luz das representações sociais, não se busca sua reprodução, mas a evidência de como foi apreendido tal objeto por um determinado grupo e como este o compartilha.

Em nossa pesquisa, ao tratarmos do objeto, *a adolescência e atividades escolares*, que reconhecidamente foi motivo de teorizações e construções epistemológicas pela ciência, o que se almeja é tomar conhecimento das representações sociais que foram construídas sobre adolescência, por parte de um grupo que mantém uma relação muito próxima ao objeto, e a relação dessas representações com as práticas pedagógicas engendradas, especificamente as atividades escolares. Ademais, reconhece-se que as pessoas captam elementos externos do objeto, reelaboram-nos cognitivamente e depois os utilizam nas suas relações sociais; e é por isso que consideramos a representação social como um pensamento social. Portanto, pelo seu caráter de orientar condutas e práticas, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise das diversas situações e fatores envolvidos no processo educativo.

Desse modo, os professores não só desenvolvem suas práticas pedagógicas, como ainda se relacionam com seus alunos adolescentes, orientados por representações sociais diversas, inclusive da própria representação que possuem sobre adolescência. É nesse sentido que esta pesquisa buscou compreender as representações sociais que os professores de escolas públicas do município de Ituiutaba/MG têm construído sobre adolescência e que relação essas representações guardam com as atividades escolares pensadas pelos educadores.

Assim, não apenas com o objetivo de conhecer o objeto que estava sendo representado, *adolescência e atividades escolares*, sua organização e conteúdo, mas também desvelar que elementos desse objeto se encontravam estruturados no grupo de educadores pesquisados, vale retomar as questões norteadoras desta pesquisa: como as características sócio-econômico-culturais dos participantes influenciam a construção de suas representações sociais sobre

adolescência? Como é estruturada a organização interna das representações sociais construídas pelos professores da Educação Básica sobre a adolescência? Como o professor pensa e caracteriza a adolescência na relação com o ensino-aprendizagem?

Evidenciamos, portanto, um problema de pesquisa na medida em que as representações sociais sobre adolescência podem trazer implicações no modo como os professores conduzem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, utilizamos dois procedimentos de investigação: a) um questionário dividido em três partes, que contempla o perfil dos participantes, a Técnica de Associação Livre de Palavras e a caracterização da adolescência e das atividades escolares e b) o Teste do Núcleo Central.

Com relação ao perfil do grupo pesquisado, após as análises e tabulações, observamos que é formado por professores de escolas públicas estaduais e municipais de Ituiutaba/MG, a maioria é do sexo feminino (77%), há uma faixa dominante de professores com idade inferior a quarenta anos e mais da metade tem menos de 05 anos de exercício profissional.

O grupo é composto por professores que possuem formação inicial diversificada, com saliência nas áreas de letras, biologia e matemática, que, juntas, representam mais de 50%, sendo que 57% dos docentes têm pós-graduação concluída e destes 25% em programas *Stricto Sensu*. Com relação à escolha da profissão docente, 68% afirmaram que a fizeram devido a gostar de ser professor; 78% fariam novamente a escolha, motivados pela realização profissional e por gostar de sua profissão, como também pelo gosto de trabalhar com adolescentes.

Para a Teoria das Representações Sociais, o perfil dos grupos pesquisados influencia na construção das representações, por se estruturarem nas relações dos indivíduos a partir da realidade em que vivem, pela cultura, sexo, idade, formação, condições socioeconômicas, vivências cotidianas, entre outros. Assim, a partir do perfil identificado, é possível elencar algumas considerações: (a) a incipiente profissionalização dos professores, devido à faixa etária e ao tempo de exercício da docência, pode estar contribuindo para construções de representações de adolescência que não guardam relação com as atividades escolares que são sugeridas, como, por exemplo, a sugestão de atividades expositivas e (b) a questão intrigante e que levanta reflexões é o fato de que, embora o grupo participe de formação continuada (57% com pós-graduação concluída), demonstra ainda dificuldades em estabelecer atividades adequadas para a fase da adolescência.

A partir da Associação Livre de Palavras, buscamos identificar o núcleo central e periférico da representação sobre adolescência e, pelo restante do questionário, foi possível

conhecer a estrutura do conteúdo de tais representações, bem como das atividades escolares pensadas pelos professores para esse período do desenvolvimento.

Assim, o que ficou evidenciado como núcleo central da expressão indutora, *A adolescência*, foi um universo semântico composto pelas palavras *conflito*, *mudanças* e *rebeldia*., que desvaloriza, desqualifica e estigmatiza o adolescente. Ao considerarmos que o universo consensual refere-se à interação cotidiana, na qual os pessoas manifestam suas opiniões, teorias e concepções para a realidade circundante, os significados consensuais partilhados entre os professores permitem conhecer uma adolescência carregada de características e sintomas negativos, que demonstra um trânsito com universos reificados do século XIX e XX, corporificada pelo conjunto de autores como Hall (1904), Freud (1905), Anna Freud (1976), Erikson (1976) Aberastury e Knobel (1981) bem como Piaget (1999), com um caráter natural e universalizante.

O próprio teste do núcleo central, ao revelar os elementos mais estáveis do possível centro das representações sobre adolescência, confirma o caráter patologizante e conflitivo da adolescência, inclusive nos discursos provenientes das justificativas do teste. A palavra *mudanças*, que foi considerada pelo teste como a que representa maior estabilidade no núcleo central, é carregada de significações negativas e estigmatizantes, sendo compreendida como passagem e transição de um ciclo de vida a outro, marcado por crises, conflitos e rebeldia.

Próximo ao núcleo central, temos o sistema periférico, que também influencia na formação das representações, com caráter transitório e potencial de migração ao núcleo central, devido à grande proximidade. Destacamos, nesse contexto, a única palavra do segundo quadrante à direita, *descoberta*, significada pelos professores a partir da consideração de que essa fase é movida por uma necessidade de os adolescentes vivenciarem a ampliação de percepção do mundo e daquilo que os cerca, incluindo as transformações físicas, o desenvolvimento da sexualidade e a busca de identidade.

Esse elemento parece demonstrar uma representação mais positiva e funcional da adolescência, que, se estivesse no centro das representações, talvez gerasse concepções, práticas e comportamentos mais condizentes com a realidade do adolescente. Nesse aspecto, dificilmente uma relação de ensino-aprendizagem tende a se efetivar e ter sucesso com representações tão negativas dos professores quanto às características dos aprendentes.

Na sequência das análises da caracterização dos adolescentes, identificamos que os professores essencialmente os caracterizam como rebeldes, carentes, descompromissados, desmotivados e indisciplinados. Menos citadas do que as caracterizações anteriores aparecem ainda estas: instáveis, agitados, críticos, desatentos, curiosos, voltados à sexualidade, imaturos,

inteligentes e sociáveis. Importante reconhecer, nesse contexto, o quanto existe uma relação de complementaridade entre os dados do EVOC (2000) e a análise de conteúdo, assim como o quanto características positivas e de reconhecimento da adolescência estão distantes das concepções que os professores desvelam sobre essa fase do desenvolvimento.

Quanto à relação entre as características dos adolescentes e as atividades escolares, os dados sugerem algumas interpretações e indagações. Se, por um lado, a maioria dos professores caracteriza os adolescentes como rebeldes, carentes, descompromissados, indisciplinados e desmotivados, por outro, parece que a proposta de atividades “dinâmicas”, “tecnológicas” e “grupais” pode contribuir para minimizar a negatividade de tais características e contribuir de fato para a aprendizagem. No entanto, o mesmo não pode ser dito para aqueles que apostam em atividades “expositivas”, uma vez que nos parece contraditório um aluno rebelde e indisciplinado permanecer atento a uma exposição de aula, ou atividades que carregam em si essa natureza, cabendo ainda indagar: será que as respostas dos professores com relação às atividades escolares consideraram de fato as características dos adolescentes?

Ainda com relação aos resultados da pesquisa, questionamos o quanto as sugestões das atividades propostas pelos professores ocorrem mesmo na prática em sala de aula, ou se são apenas reconhecidas como adequadas.

Vale, nesse sentido, retomar o interesse sustentado por esta pesquisa, descrito na introdução, que surgiu a partir de inquietações provenientes das queixas quanto aos adolescentes, fundadas em questões comportamentais, afetivas e pedagógicas e que sustentavam essa fase do desenvolvimento humano como problemática e conturbada, merecendo o adolescente uma adequação normatizante.

Assim, as contribuições deste trabalho se dão na medida em que é possível tomar conhecimento e compreender as representações construídas sobre adolescência, que permeiam a linguagem, as comunicações sociais e as atitudes das pessoas. Ter conhecimento de tais representações contribui para a nossa relação com o mundo, regendo ainda as condutas desejadas por um grupo social.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa possibilitaram-nos compreender que as inquietações ocorridas em minha prática profissional como psicólogo são agora corroboradas pela identificação e compreensão das representações neste contexto aqui descritas – os professores da Educação Básica compreendem o adolescente como problemático, desviante e não adequado àquilo que se espera dele.

Segundo Moscovici (2004), as representações sociais convencionalizam objetos ou acontecimentos que eles envolvem, na medida em que dão a eles uma forma definitiva, como

um modelo determinado e condicionado, que força a assumir uma determinada forma, para se adequar ao esperado, aos valores vigentes ou às concepções partilhadas por um grupo de pessoas, sob risco de não ser decodificado pelos grupos. Além disso, as representações são prescritivas, impondo sobre nós uma força irresistível, fruto de uma estrutura que pode estar presente antes mesmo que comecemos a pensar no objeto.

Assim, as contribuições na identificação das representações permitem compreender e explicar a realidade, através da consideração de que as concepções sobre adolescência são coerentes com o funcionamento cognitivo e os valores aos quais as pessoas aderem enquanto grupo social. Assim, minhas inquietações iniciais, enquanto profissional e depois como pesquisador, agora são aplacadas visto que compreendemos que a realidade que se apresentava a mim estava ligada às representações sociais construídas pelos professores sobre adolescência.

Por outro lado, tal conhecimento sobre as representações nos mostra a identidade social do grupo pesquisado, marcado por uma supervalorização de características negativas e disfuncionais, que dificilmente potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, as representações guiam os comportamentos e as práticas, já que intervêm na definição da sua finalidade no contexto social, permitindo ainda a justificativa das tomadas de posição e emissão de comportamentos. Como concepções tão negativas podem criar condições para o desenvolvimento assertivo da aprendizagem dos adolescentes?

Embora o núcleo de uma representação seja rígido, ele não deixa de ser dinâmico. Portanto, o estudo sugere ações que possam incidir sobre a formação inicial e continuada, para que os professores compreendam melhor essa fase do desenvolvimento, sabendo que ela pode ser representada como **descoberta, aprendizagem e energia**, que são características mais positivas e funcionais e representam maiores possibilidades de aproximação delas com atividades escolares.

À guisa de conclusão, vale ressaltar que as representações sobre adolescência, encontradas neste estudo, estão assentadas em posições pré-determinadas, naturalizantes e universais (rebeldes, conflitos, indisciplinados) sendo, portanto, a nossa cultura, a partir de seus produtos, que compreende os adolescentes dessa forma.

Ademais, cabem ainda algumas indagações. Se os professores compreendessem que a fase da adolescência não é determinada por uma natureza universal e nem pré-concebida, mas sim reconhecida como construções sócio-históricas, não seria diferente a maneira de compreender os adolescentes? Sem as exigências que a nossa sociedade impõe aos adolescentes, não existiriam representações diferentes para a adolescência? Não seria mais fácil pensar e organizar o processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes de modo que as atividades pudessem ser adequadas às suas necessidades?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. C. de. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos.** 8ª ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990. 130p.

A EDUCAÇÃO PROIBIDA. Direção German Doin e Verónica Guzzi. Argentina: Ruevvo, 2012. DVD (145 min), color.

ABERASTURY, A., KNOBEL, M., Ferrer, E. S. L., Goldstein, R. Z., Jarast, S. G., Kalina, E., Paz, L. R., & Rolla, E. H. **Adolescência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ABERASTURY, A; KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico.** 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

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

ABRIC, J. C. A. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos Interdisciplinares de representação social.** 2ª ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

ABRIC, J. C. A. **Pratiques sociales et representations.** Paris: PUF, 1994.

ABRIC, J. C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes. In. P. H. F. Campos e M. C. S. Loureiro. **Representações Sociais e práticas educativas.** Goiânia: UCG, 2003.

ABRIC, J. C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 23-34. (Coleção Memória Social).

AGUIAR, W. M. J., BOCK, A. M. B., & OZELLA, S. (2002). A orientação profissional com adolescentes: Um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia** (p. 163-178). São Paulo: Cortez.

ALVES, N. N. L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização, In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 29. 2006, Caxambu. Reuniões Anuais ... Caxambu: ANPED, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas.** São Paulo: Editora Pioneira, 1998 (1ª edição); 1999 (2ª edição); 2000 (1ª reimpressão), 2001 (2ª reimpressão), 2002 (3ª reimpressão), 2004 (4ª reimpressão).

AMORIM, M. I. de. **A experiência de adolescentes autores de ato infracional em relação à escola.** Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2011.

- ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- ARIÈS. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.
- ARNETT, J. **Adolescents storm and stress, reconsidered**. American Psychologist, 1999. p. 317 -326.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70ª ed. Lisboa, Portugal, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa: Edições. 2011.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Bock, A. M. B. (1997). **As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**: Um estudo sobre o significado do fenômeno psicológico na categoria dos psicólogos. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
- BOCK, A. M. B. **Psicologia: uma introdução do estudo de psicologia**. 13ª ed. reform. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2002.
- BOCK, A. M. B. & LIEBESNY, B. (2003). Quem eu quero ser quando crescer: Um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In S. Ozella (org.), **Adolescências construídas** (pp.203 - 222). São Paulo: Cortez.
- CALLIGARIS, C. (2000). **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CASTRO, I. P. de. **O ato de aprender na adolescência e seus impasses: um estudo a partir da escuta clínica**. (Dissertação Mestrado). Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2012.
- CAVALCANTI, R. C. Adolescência. In: VITIELLO, N. et al. **Adolescência hoje**. São Paulo: Roca; 1988, p. 5-27.
- COLL, C., PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e educação**: psicologia da educação. Tradução Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996).
- COSTA, R.P.B. **Adolescência e escolha profissional**: a escuta de um impasse. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2007.
- COUTINHO, L. G. **Adolescência, cultura contemporânea e educação**. Revista estilos da clínica (Online), vol. 14, n. 27, 134 – 149, 2009. ISSN 1415-7128.
- DEBESSE, M. **A adolescência**. São Paulo. Europa-América, 1946.

- DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**: polêmicas do nosso tempo. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ERIKSON, E. **Identity**: Youth and Crisis. New York: Norton, 1968.
- ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FARR, R.M. “Representações sociais: A teoria e sua história.” In: GUARESCHI, Pedrinho A. JOVCHELOVITCH, S. (orgs); **Textos em representações sociais**. 8ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- FLAMENT, C. Estrutura e Dinâmica das Representações Sociais. In: JODELET, D. (org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.
- FONTANA, R.A.C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FREUD, A. **Adolescence**. The Psycho Analytical Study of the Child, New York, v. 13, 1958.
- FREUD, A. **Infância normal e patológica**: determinantes do desenvolvimento. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**: Edição Standard Brasileira (J. Salomão, trad., *Vol. VII*). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto original publicado em 1905).
- FREUD, S. (1987). Conferência XXI - O desenvolvimento da libido e as organizações sociais. In: **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**: Edição Standard Brasileira (J. Salomão, trad., Vol. XVI, pp. 375 -395. Rio de Janeiro: Imago. (Texto original publicado em 1916-1917).
- GALLATIN, J. **Adolescência e individualidade**. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1978.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.
- GILLY, M. **Representações sociais no campo educativo**. Educar, Curitiba, nº. 19, p. 231-252, 2002.
- GUTIERRA, B.C.C. **Adolescência, Psicanálise e Educação**: o mestre possível de adolescentes. São Paulo: Avercamp, 2003.
- HALL. G. S. **Adolescence**: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. New York: Appleton, 1904.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-46.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976. (Original publicado em 1958).

JODELET, D. **Folie et representations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: **As Representações Sociais** (org.) – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: S. Moscovici (ed.). **La psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. p. 357-389.

KNOBEL, M. Síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência normal**. 9ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981. p. 24- 62.

KOSHINO, I. L. A. **Vigotski**: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo Histórico Dialético. (Dissertação de Mestrado). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

LEITE, M. Q. **Resumo**. São Paulo: Paulistana, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKE, H. **Planejamento em orientação educacional**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes. 1991.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores **Ensaio: aval**. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345 - 364, abr./jun. 2010.

MAIA, M.L. F. **Representação da Adolescência no Jornal A Gazeta (1989 - 2010)**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre - UFAC, 2012.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. p. 60-78.

MEAD, G. H. **Espírito, Persona y sociedad**. Buenos Aires, Paidós, 1972.

MEAD, M. **Adolescencia y cultura em Samoa**. 4ª Edição. Buenos Aires: Paidós, 1973.

MEAD, M., BENEDICT, R. SAPIR, E. **Cultura e Personalidade**. Org. Celso Castro. Traduzido por Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MINAYO, M.A. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 2ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 1993. 269 p.

MOLINER, P. Les Methodés de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In GUIMELLI, C. **Structure et transformations de représentations sociales.** Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 199 -232.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social.** 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Tradução do inglês, Pedrinho A. Aguiar. Petrópolis: Vozes, 2010. [Social Representations: explorations in social psychology]. New York: DUVEEN, Gerard Ed., 2000].

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In S. Moscovici (Ed.), **Representações sociais: Investigações em psicologia social** (pp. 7-109). Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MUUSS, R.E. A psicologia biogenética da adolescência de Stanley Hall: Implicações Educacionais. In. **Teorias da adolescência.** 5ª ed. Trad. Instituto Wagner de idiomas. Belo Horizonte: Interlivros, 1978. p. 21-24.

NÓBREGA, S. M. da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. **Representações sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 55-87.

OLIVEIRA, D. C., MARQUES, S. C., GOMES, ANTONIO, M.T, TEIXEIRA, M. C. T.V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) **Perspectivas Teórico-metodológicas em Representações Sociais.** João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p.573-603

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G.C. Representações Sociais. In.: STREY, M. N. et al. **Psicologia Social Contemporânea: livro-texto.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.104-117.

OLIVEIRA, F. A. F. de. **O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização.** (Dissertação de Mestrado). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012.

OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas; 1991.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas.** Silvia Helena Koller (org.). Conselho Federal de Psicologia, Rio de Janeiro: RJ, 2002.

OZELLA, S. Pesquisar ou construir conhecimento: o ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. (org.) **A Perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.113-131.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 17ª ed. RJ: José Olympio, 2005.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução de Francisco M. Guimarães. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Direção Antonio Sagrado e Raúl Perez. Brasil: Despertar Filmes, 2014. VHS (78 min), color.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**: a idade escolar e a adolescência. São Paulo: EPU, 1982.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

REIS, F. B. A. **História de adolescentes**: sentidos construídos sobre a escola. (Dissertação de Mestrado). Rondônia: Universidade Federal de Rondônia, 2011.

REY, F.L.G. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M.C.V.R (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2014, p. 29-45.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993. 157 p.

Rogers, N. (1993). **The creative connection: expressive arts as healing**. Palo Alto: Science & Behavior.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. de **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, C. P. de.; ARRUDA, A. O estudo das Representações Sociais no Brasil. In: **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, 2000, p. 11-31.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SALVADOR, C.C. al. A psicologia do ensino e as práticas educativas escolares. In: SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do Ensino**. São Paulo: Artmed, 2000, p. 52-64.

SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SANTOS, M. L. dos. **Arte-educação, adolescência e identidade**: reflexões a partir do registro imagético. (Tese de Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília - UNB, 2011.

SARTORO, E. R. L. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares acidentadas**. Rondônia: Universidade Federal de Rondônia, 2011.

SARUBBI JÚNIOR, V. (*et al*). **Tecnologias Computacionais para o auxílio em Pesquisa Qualitativa**. São Paulo. Schiba, 2013.

SAVAGE, J. **A criação da juventude**: como o conceito de teenager revolucionou o século XX. Tradução de Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIMAMOTO, D. F. As representações sociais dos professores sobre o corpo **humano e suas repercussões no ensino de Ciências Naturais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SPÓSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação: anotações preliminares. In: SPÓSITO, M. P. e PERALVA, A. (orgs). **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial: Juventude e contemporaneidade. São Paulo: ANPED nº 5/6, p. 37/52, mai-dez, 1997.

TACCA, M.C.V.R. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C.V.R (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2014, p. 45-68.

TAPIA, J. A., GARCIA-CELAY, I. M. Motivação e aprendizagem escolar. In. COLL, C., PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e educação**: psicologia da educação. Tradução Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996).

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª Ed. 18ª Reimpressão – São Paulo: Atlas, 2009.

VÈRGES, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**: EVOC: manual. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.] 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1932-1934/1996, p. 251-276.

VYGOTSKI, L.S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas – III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1931/1995, p. 10 - 340.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV - Psicología Infantil** (pp. 11-46). Boadilla del Monte (Madrid): Machado Libros, 2006, p. 11-46.

WAGNER, W. Sócio-Gênese e características das Representações Sociais. IN: MOREIRA A.S.P. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO ACADÊMICO

Prezado(a) Professor(a),

--	--

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba, intitulada *Representações sociais de professores da Educação Básica sobre a adolescência e sua relação com o ensino-aprendizagem*, cujo objetivo é identificar as representações sociais de professores da Educação Básica, das escolas municipais e estaduais de Itaiutaba-MG, sobre a fase da adolescência e sua relação com a aprendizagem escolar.

Os dados coletados permitirão analisar as representações sociais que os professores, desse nível de ensino, estão construindo sobre a fase da adolescência.

Responda as questões com liberdade, algumas podem ser assinaladas mais de um item. Não é necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.
Atenciosamente,

Orientando: Conrado Henrique Nascimento Alves Pereira
Orientadora: Profa. Drª Maria Maria de Oliveira Vieira

A) PERFIL DOS PROFESSORES:

1. Sexo

a. feminino b. masculino

2. Faixa etária

a. até 29 anos b. de 30 a 40 anos
c. de 41 a 50 anos d. acima de 50 anos

3. Tempo de exercício no cargo

a. menos de 1 ano b. de 1 a 3 anos
c. de 3 a 5 anos d. de 5 a 10 anos
e. mais de 10 anos

4. Qual(is) é(são) sua(s) graduação(ões)?

5. Possui pós-graduação(ões)? a. Não. b. Sim
Em caso afirmativo, especifique nível e área.

a. Especialização. Curso:

b. Mestrado. Área:

c. Doutorado. Área:

6. Trabalha em outro serviço além da docência?

a. Não b. Sim.

Qual? _____

7. Sua opção pela docência na Educação Básica se deve:

- a. ao gosto de ser professor.
b. ao gostar de trabalhar com adolescentes.
c. à influência de familiares.
d. ao mercado de trabalho.
e. à formação acadêmica que foi possível.
f. à realização profissional.
g. outro: _____

8. Você repetiria essa escolha?

a. Sim b. Não

Por quê?

B) TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

9. a). Escreva 3 (três) palavras que lhe vêm à mente ao ler a frase em destaque:

A ADOLESCÊNCIA.

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante.

c) Justifique sua resposta.

d) Dê os significados (sinônimos) das outras duas palavras:

C) CARACTERÍSTICAS DA FASE DA ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ATIVIDADES ESCOLARES.

10. A partir da convivência, em sala de aula, com seus alunos adolescentes, descreva as principais características desta fase, observadas por você.

11. Considerando as características da adolescência elencadas na questão anterior, que sugestões de atividades escolares você teria para essa fase?

Obrigado pela colaboração.

APÊNDICE B – ROTEIRO DO TESTE DO NÚCLEO CENTRAL



UNIVERSIDADE DE UBERABA - PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

ADOLESCÊNCIA E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ITUIUTABA

O pesquisador, após a aplicação e processamento do questionário, retornará ao lócus da pesquisa e convidará, dentre os participantes que responderam o questionário, aqueles que tenham interesse em participar do Teste do Núcleo Central.

Nesta pesquisa, para realizar o teste de núcleo central proceder-se-á da seguinte maneira: (1) as palavras evocadas pelos grupos de professores e que constituem o possível núcleo central sobre adolescência serão agrupadas; (2) tais palavras evocadas serão escritas em cartelas; (3) solicitar-se-á aos participantes, mediante o contato com as cartelas, que indiquem uma palavra que considere indispensável quando pensarem em adolescência; (4) após a indicação, solicitar-se-á aos docentes que justificassem a razão de essa palavra ter sido escolhida como indispensável. Na sequência, (1) as palavras evocadas pelos grupos de professores e que constituem o sistema periférico sobre adolescência serão agrupadas; (2) tais palavras evocadas serão escritas em cartelas; (3) solicitar-se-á aos participantes, mediante o contato com as cartelas, que indiquem duas palavras que considerarem indispensáveis quando pensarem em adolescência; (4) após a indicação, solicitar-se-á aos docentes que justificassem a razão de essa palavra ter sido escolhida como indispensável.

OBS.: Esse roteiro é uma proposta inicial que poderá ser alterada, após a pesquisa documental e bibliográfica e a apuração do questionário.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____, ____/____/____
Local Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa _____

Identificação (RG) participante da pesquisa _____

Identificação (RG) do responsável: M 1411948

Título do projeto: *Representações sociais de professores da Educação Básica sobre a adolescência e sua relação com o ensino-aprendizagem.*

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisador Responsável: Vania Maria de Oliveira Vieira - e-mail: vaniacamila@uol.com.br

Identificação (conselho), telefone e e-mail: CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 E-mail: cep@uniube.br

Você, _____

(colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: *Representações sociais de professores da Educação Básica sobre a adolescência e sua relação com o ensino-aprendizagem*, de responsabilidade da professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, desenvolvido na Universidade de Uberaba.

A proposta dessa pesquisa, que toma como objeto de estudo *a adolescência*, integra um estudo maior *“Aprendizagem na adolescência e práticas pedagógicas: as representações sociais de professores da Educação Básica”*, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Uniube. O objetivo desta pesquisa é identificar as representações sociais de professores da Educação Básica, das escolas municipais e estaduais de Ituiutaba-MG, sobre a fase da adolescência e sua relação com a aprendizagem escolar.

Os resultados dessa identificação, após a conclusão do projeto, poderão contribuir no sentido de oferecer reflexões que auxiliem a melhoria da prática pedagógica, e conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos adolescentes. Se aceitar participar desse estudo, você irá responder a um questionário contendo questões abertas e fechadas e também, caso seja necessário, participar de uma entrevista individual. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome e qualquer outra identificação, jamais aparecerá.

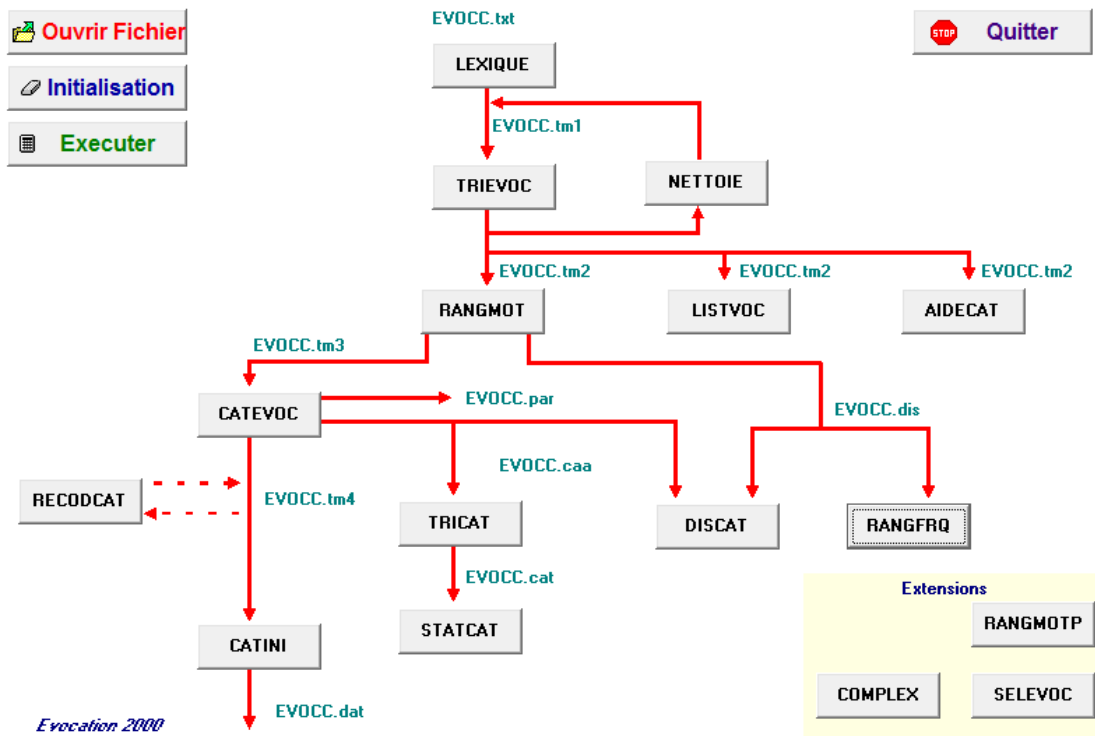
Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pelo pesquisador responsável, em que consta a sua identificação e os seus contatos, caso você queira entrar em contato com ele.

Nome do sujeito da pesquisa

Vania Maria de Oliveira Vieira – pesquisador responsável

ANEXO A – RELATÓRIO DO EVOC



fichier initial : EVOCC.CSV

fin de la transformation

nombre de lignes du fichier initial : 65

nombre de lignes du fichier final : 65

fichier initial:C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCC\EVOCC.TXT

Fin creation mots

nombre de ligne en entree :65

nombre de mots:197

Fichier Initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCC\EVOCC.tm1

NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER

FIN TRI SANS PROBLEME

Nombre d enregistrements en entree:197

Nombre d enregistrements en sortie:197

Fichier Initial:C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCC\EVOCC.tm2

Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCC\EVOCC.tm2

LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE

MOT: abandono

1rebelde 2*abandono 3carência

1*esperança 2decisão 3abandono

MOT: aborrecente

1inteligente 2*autonomia 3aborrecente

MOT: agressividade

1*puberdade 2ansiedade 3agressividade

MOT: alegria

1rebeldia 2*alegria 3imaturado

1inconstância 2*alegria 3descompromisso

1*alegria 2conflitos 3descoberta

1*descoberta 2alegria 3desinteresse

1rebeldia 2liberdade 3*alegria

MOT: descompromisso 2*indisciplina 3alheios

MOT: amor

1rebeldia 2*amor 3revolta

1amor 2*paciência 3desinteresse

1*carência 2amor 3indisciplina

1*dúvidas 2inconstância 3amor

1conflitos 2descoberta 3*amor

1*rebeldia 2rebeldia 3amor

MOT: ansiedade

descoberta 2*ansiedade 3carência

1*puberdade 2ansiedade 3agressividade

1ansiedade 2desinteresse 3*ansiedade

1ansiedade 2desinteresse 3*ansiedade

1rebeldia 2ansiedade 3*buscas

1*conflitos 2ansiedade 3conflitos

MOT: aprendizagem

1*aprendizagem 2mudanças 3descoberta

1*mudanças 2descoberta 3aprendizagem

1*aprendizagem 2esperança 3carência

1*aprendizagem 2descoberta 3descompromisso

1*descoberta 2inconstância 3aprendizagem

MOT: ativos

1juventude 2*contestação 3ativos

MOT: autoafirmação

1*mudanças 2autoafirmação 3descoberta

MOT: autonomia

1inteligente 2*autonomia 3aborrecente

1limite 2mudanças 3*autonomia

MOT: buscas

1rebeldia 2ansiedade 3*buscas

MOT: carência

1descoberta 2*ansiedade 3carência

1desinteresse 2descompromisso 3*carência

1descoberta 2conflitos 3*carência

1rebelde 2*abandono 3carência
 1*carência 2amor 3indisciplina
 1irreverência 2preguiça 3*carência
 1*aprendizagem 2esperança 3carência

MOT: conflitos

1*conflitos 2descoberta 3rebeldia
 1conflitos 2descoberta 3*amor
 1*conflitos 2desafio 3paciência
 1*desafio 2conflitos 3descoberta
 1*descoberta 2rebeldia 3conflitos
 1descoberta 2conflitos 3*carência
 1*alegria 2conflitos 3descoberta
 1*conflitos 2desinteresse 3inconstância
 1*energia 2conflitos 3energia
 1*conflitos 2ansiedade 3conflitos
 1*conflitos 2ansiedade 3conflitos

MOT: contestação

1juventude 2*contestação 3ativos
 1pirraça 2vontade 3*contestação
 1descoberta 2*criatividade 3contestação

MOT: criatividade

1*esperança 2criatividade
 1descoberta 2*criatividade 3contestação

MOT: decisão

1*esperança 2decisão 3abandono

MOT: desafio

1*desafio 2conflitos 3descoberta
 1*conflitos 2desafio 3paciência
 1indisciplina 2desafio 3*questionadores
 1desafio 2mundo da lua 3*desinteresse

MOT: descoberta

1*aprendizagem 2mudanças 3descoberta
 1descoberta 2dúvidas 3*descoberta
 1*limite 2rebeldia 3descoberta
 1descoberta 2sexualidade 3*dúvidas
 1*descoberta 2rebeldia 3conflitos
 1*mudanças 2descoberta 3aprendizagem
 1*descoberta 2alegria 3desinteresse
 1descoberta 2*ansiedade 3carência
 1descoberta 2conflitos 3*carência
 1conflitos 2descoberta 3*amor
 1inconstância 2*descoberta 3rebeldia
 1*desafio 2conflitos 3descoberta
 1*conflitos 2descoberta 3rebeldia
 1descoberta 2dúvidas 3*descoberta
 1descoberta 2*criatividade 3contestação
 1*descoberta 2inconstância 3aprendizagem
 1*aprendizagem 2descoberta 3descompromisso
 1rebeldia 2descoberta 3*onipotência

1*mudanças 2autoafirmação 3descoberta
 1*alegria 2conflitos 3descoberta
 1puberdade 2mudanças 3*descoberta
 1energia 2*mudanças 3descoberta

MOT: descompromisso

1desinteresse 2descompromisso 3*carência
 1inconstância 2*alegria 3descompromisso
 1descompromisso 2*indisciplina 3alheios
 1*aprendizagem 2descoberta 3descompromisso

MOT: desinteresse

1*descoberta 2alegria 3desinteresse
 1desinteresse 2descompromisso *carência
 1amor 2*paciência 3desinteresse
 1ansiedade 2desinteresse 3*ansiedade
 1*desinteresse 2sem sonhos 3problema
 1*conflitos 2desinteresse 3inconstância
 1*rebeldia 2sexualidade 3desinteresse
 1desafio 2mundo da lua 3*desinteresse

MOT: desmotivação

1*desmotivação 2preguiça 3desrespeito

MOT: desrespeito

1*desmotivação 2preguiça 3desrespeito

MOT: dúvidas

1descoberta 2dúvidas 3*descoberta 1sexualidade 2*dúvidas 3imatur
 *dúvidas 2inconstância 3amor
 1descoberta 2sexualidade 3*dúvidas

MOT: educação

1indisciplina 2indisciplina 3*educação

MOT: energia

1*energia 2mudanças 3tecnologia
 1imatur 2*energia 3inconsequentes
 1energia 2*mudanças 3descoberta
 1*energia 2conflitos 3energia
 1*energia 2conflitos 3energia

MOT: esperança

1*esperança 2criatividade
 1*esperança 2decisão 3abandono
 1*aprendizagem 2esperança 3carência

MOT: espinhas

1imatur 2*rebeldia 3espinhas

MOT: imatur

1imatur 2*energia 3inconsequentes
 1rebeldia 2*alegria 3imatur
 1sexualidade 2*dúvidas 3imatur
 1imatur 2*rebeldia 3espinhas

MOT: incosequentes

1imaturu 2*energia 3incosequentes

MOT: inconstância

1*dúvidas 2inconstância 3amor

1inconstância 2*descoberta 3rebeldia

1inconstância 2*alegria 3descompromisso

1*rebeldia 2inconstância 3sexualidade

1*descoberta 2inconstância 3aprendizagem

1mudanças 2limite 3*inconstância

1*conflitos 2desinteresse 3inconstância

MOT: indisciplina

1*carência 2amor 3indisciplina

1descompromisso 2*indisciplina 3alheios

1indisciplina 2indisciplina 3*educação

1indisciplina 2desafio 3*questionadores

1indisciplina 2indisciplina 3*educação

MOT: inesquecível

1*puberdade 2rebeldia 3inesquecível

MOT: inteligente

1inteligente 2*autonomia 3aborrecente

MOT: irreverência

1irreverência 2preguiça 3*carência

MOT: juventude

1juventude 2*contestação 3ativos

1mudanças 2juventude 3*preocupação

1juventude 2*responsabilidade 3mercado de trabalho

MOT: liberdade

1liberdade 2*mudanças 3sexualidade

1rebeldia 2liberdade 3*alegria

1*mudanças 2liberdade 3rebeldia

MOT: limite

1*limite 2rebeldia 3descoberta

1limite 2mudanças 3*autonomia

1mudanças 2limite 3*inconstância

MOT: lua

1desafio 2mundo da lua 3*desinteresse

MOT: mercado

1 juventude 2*responsabilidade 3mercado de trabalho

MOT: mudança

1*sexualidade 2mudanças 3mudança

MOT: mudanças 1*mudanças 2descoberta 3aprendizagem

1*aprendizagem 2mudanças 3descoberta

1*energia 2mudanças 3tecnologia

1*mudanças 2autoafirmação 3descoberta
 1mudanças 2limite 3*inconstância
 1mudanças 2juventude 3*preocupação
 1*mudanças 2liberdade 3rebeldia
 *sexualidade 2mudanças 3mudança
 1limite 2mudanças 3*autonomia
 1puberdade 2mudanças 3*descoberta
 1liberdade 2*mudanças 3sexualidade
 1energia 2*mudanças 3descoberta

MOT: mundo

1desafio 2mundo da lua 3*desinteresse

MOT: onipotência

1rebeldia 2descoberta 3*onipotência

MOT: paciência

1amor 2*paciência 3desinteresse

1*conflitos 2desafio 3paciência

MOT: pirraça

1pirraça 2vontade 3*contestação

MOT: preguiça

1*desmotivação 2preguiça 3desrespeito

1irreverência 2preguiça 3*carência

MOT: preocupação

1mudanças 2juventude 3*preocupação

MOT: problema

1*desinteresse 2sem sonhos 3problema

MOT: puberdade

1*puberdade 2ansiedade 3agressividade

1*puberdade 2rebeldia 3inesquecível

1puberdade 2mudanças 3*descoberta

MOT: questionadores

1indisciplina 2desafio 3*questionadores

MOT: rebelde

1rebelde 2*abandono 3carência

MOT: rebeldia

1*limite 2rebeldia 3descoberta

1inconstância 2*descoberta 3rebeldia

1*conflitos 2descoberta 3rebeldia

1rebeldia 2*alegria 3imaturo

1*puberdade 2rebeldia 3inesquecível

1rebeldia 2*amor 3revolta

1*descoberta 2rebeldia 3conflitos

1*rebeldia 2sexualidade 3desinteresse

1*rebeldia 2rebeldia 3amor

1rebeldia 2ansiedade 3*buscas

1rebeldia 2liberdade 3*alegia
 1*mudanças 2liberdade 3rebeldia
 1rebeldia 2descoberta 3*onipotência
 1imatur0 2*rebeldia 3espinhas
 1*rebeldia 2inconstância 3sexualidade
 1*rebeldia 2rebeldia 3amor

MOT: responsabilidade
 1juventude 2*responsabilidade 3mercado de trabalho

MOT: revolta
 1rebeldia 2*amor 3revolta

MOT: sem
 1*desinteresse 2sem sonhos 3problema

MOT: sexualidade
 1sexualidade 2*dúvidas 3imatur0
 1descoberta 2sexualidade 3*dúvidas
 1liberdade 2*mudanças 3sexualidade
 1*rebeldia 2sexualidade 3desinteresse
 1*rebeldia 2inconstância 3sexualidade
 *sexualidade 2mudanças 3mudança

MOT: sonhos
 1*desinteresse 2sem sonhos 3problema

MOT: tecnologia
 1*energia 2mudanças 3tecnologia

MOT: trabalho
 1juventude 2
 *responsabilidade 3mercado de trabalho

MOT: vontade
 1pirraça 2vontade 3*contestação
 1pirraça 2vontade 3*contestação

fichier initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCC\EVOCC.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCC\EVOCC.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCC\EVOCC.dis et
 C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCC\EVOCC.tm3

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS
:FREQ.: 1 * 2 * 3 * 4 * 5 *	
abandono	: 2 : 0* 1* 1*
aborrecente	: 1 : 0* 0* 1*
agressividade	: 1 : 0* 0* 1*
alegria	: 5 : 1* 3* 1*

moyenne : 2.00
 alheios : 1 : 0* 0* 1*
 amor : 6 : 1* 2* 3*
 oyenne : 2.33

ansiedade	: 6: 1* 4* 1*
moyenne : 2.00	
aprendizagem	: 5: 3* 0* 2*
moyenne : 1.80	
ativos	: 1: 0* 0* 1*
autoafirmação	: 1: 0* 1*
autonomia	: 2: 0* 1* 1*
buscas	: 1: 0* 0* 1*
carência	: 7: 1* 0* 6*
moyenne : 2.71	
conflitos	: 11: 5* 4* 2*
moyenne : 1.73	
contestação	: 3: 0* 1* 2*
moyenne : 2.67	
criatividade	: 2: 0* 2*
decisão	: 1: 0* 1*
desafio	: 4: 2* 2*
moyenne : 1.50	
descoberta	: 22: 8* 6* 8*
moyenne : 2.00	
descompromisso	: 4: 1* 1* 2*
moyenne : 2.25	
desinteresse	: 8: 2* 2* 4*
moyenne : 2.25	
desmotivação	: 1: 1*
desrespeito	: 1: 0* 0* 1*
dúvidas	: 4: 1* 2* 1*
moyenne : 2.00	
educação	: 1: 0* 0* 1*
energia	: 5: 3* 1* 1*
moyenne : 1.60	
esperança	: 3: 2* 1*
moyenne : 1.33	
espinhas	: 1: 0* 0* 1*
imaturo	: 4: 2* 0* 2*
moyenne : 2.00	
inconsequentes	: 1: 0* 0* 1*
inconstância	: 7: 2* 3* 2*
moyenne : 2.00	
indisciplina	: 5: 2* 2* 1*

moyenne : 1.80
 inesquecível : 1 : 0* 0* 1*
 inteligente : 1 : 1*
 irreverência : 1 : 1*
 juventude : 3 : 2* 1*

moyenne : 1.33
 liberdade : 3 : 1* 2*

moyenne : 1.67
 limite : 3 : 2* 1*

moyenne : 1.33
 lua : 1 : 0* 1*
 mercado : 1 : 0* 0* 1*
 mudança : 1 : 0* 0* 1*
 mudanças : 12 : 5* 7*

moyenne : 1.58
 mundo : 1 : 0* 1*
 onipotência : 1 : 0* 0* 1*
 paciência : 2 : 0* 1* 1*
 pirraça : 1 : 1*
 preguiça : 2 : 0* 2*
 preocupação : 1 : 0* 0* 1*
 problema : 1 : 0* 0* 1*
 puberdade : 3 : 3*

moyenne : 1.00
 questionadores : 1 : 0* 0* 1*
 rebelde : 1 : 1*
 rebeldia : 16 : 8* 5* 3*

moyenne : 1.69
 responsabilidade : 1 : 0* 1*
 revolta : 1 : 0* 0* 1*
 sem : 1 : 0* 1*
 sexualidade : 6 : 2* 2* 2*

moyenne : 2.00
 sonhos : 1 : 0* 1*
 tecnologia : 1 : 0* 0* 1*
 trabalho : 1 : 0* 0* 1*
 vontade : 1 : 0* 1*

DISTRIBUTION TOTALE : 197 : 65* 67* 65* 0* 0*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*
 Nombre total de mots differents : 61
 Nombre total de mots cites : 197
 moyenne generale : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	32	32	16.2 %	197	100.0 %
2 *	5	42	21.3 %	165	83.8 %
3 *	6	60	30.5 %	155	78.7 %
4 *	4	76	38.6 %	137	69.5 %
5 *	4	96	48.7 %	121	61.4 %
6 *	3	114	57.9 %	101	51.3 %
7 *	2	128	65.0 %	83	42.1 %
8 *	1	136	69.0 %	69	35.0 %
11 *	1	147	74.6 %	61	31.0 %
12 *	1	159	80.7 %	50	25.4 %
16 *	1	175	88.8 %	38	19.3 %
22 *	1	197	100.0 %	22	11.2 %