

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LÚCIA HELENA DE PAULA MENEZES

**IDENTIDADES E SABERES DE PROFESSORES(AS) DE ADOLESCENTES:
Uma aproximação ao processo de sua constituição**

SISBI/UFU



1000218105

**Uberlândia - MG
2004**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MON
371.13
m543a
tesimem

LÚCIA HELENA DE PAULA MENEZES

**IDENTIDADES E SABERES DE PROFESSORES(AS) DE ADOLESCENTES:
Uma aproximação ao processo de sua constituição**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência para a obtenção do título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, sob a orientação da Profa Dra Marisa Lomônaco de P. Naves.

Uberlândia – MG
2004

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

Menezes, Lúcia Helena de Paula, 1955-
i Identidades e saberes de professores (as) de adolescentes:
M543 uma aproximação ao processo de sua constituição / Lúcia
i Helena de Paula Menezes. - Uberlândia, 2004.
90f.
Orientador: Marisa Lomônaco de P. Naves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Professores - Formação - Teses. 2. Educação do
adolescente - Teses. 3. Educação - Teses. I. Naves, Marisa
Lomônaco de Paula. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
CDU: 371.13 (043.3)

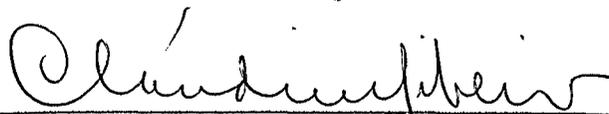
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IDENTIDADES E SABERES DE PROFESSORES(AS) DE ADOLESCENTES:
uma aproximação ao processo de sua constituição

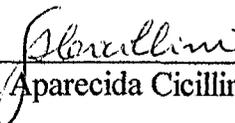
Banca Examinadora



Dra Marisa Lomônaco de Paula Naves



Dra Cláudia Maria Ribeiro



Dra Graça Aparecida Cicillini

Dedico este estudo a meus pais, Agman de Paula Menezes (in memoriam) e Oswaldo Lima de Menezes, que me ensinaram a viver a vida com dignidade e ter na profissão professora um valor e uma missão.

Em memória de

*Maria Aparecida de Paula (Paula), Argenibia de Paula Calazans (Fiica) e Venina Alves
de Paula: Onde estiverem, tenho certeza, compartilham a alegria deste momento.*

Ao Pedro Henrique Calazans Magalhães

Em sua criancice, dando os primeiros passos para uma relação dialógica.

Aos(as) Adolescentes

Razão primeira para a realização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

- *Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela dádiva da vida e pela graça da realização deste estudo.*
- *Especial e carinhosamente, a minha irmã Jerônima Augusta de Paula Menezes (Guca) – pára-raio de minhas angústias, preocupações e alegrias. Durante todo o mestrado, com sua firmeza e equilíbrio, exercitou a escuta, ajudando-me a ter clareza de quando retroceder ou dar um novo passo.*
- *Especial e afetivamente, a minhas tias Maria Lima de Menezes (Cida) e Ana Lima de Menezes, pelo apoio em todos os momentos e pela sustentação familiar.*
- *A nossas amigas e funcionárias Ivânia Maria Marques Rosa, Maria da Conceição Pereira Pires (Cidinha) e Angelina Ferreira Rezende, pela solidariedade nos momentos críticos e pela alegria nos momentos de calma.*
- *À tia Diva Menezes Campos Silva e às primas Augusta Menezes Rodrigues, Fabiana Calazans, Sérgio Alexandre Calazans Moura e Suely Alves de Paula, pela amizade e pelo incentivo para a realização do mestrado*
- *À Dra. Regina de Fátima Alves – mais que minha médica homeopata, minha guru.*
- *À amiga de coração e espírito, Ms. e doutoranda Gercina Santana Novais, incentivadora e preparadora para o mestrado, compartilhando todas as etapas vividas com sua opinião sensata, objetiva e equilibrada.*
- *À amiga de sempre Eliane Santana Novais e a minha afilhada Raíssa Lima Novais – pelo incentivo e “socorro” nos momentos de “sufoco” com o computador e na realização do trabalho.*

- *A Ana Maria dos Santos Cabral e sua equipe – Gisele, Fernanda e Rosinha – , Dra. Melissa Santos Franco e Vilmar Vilarinho, pelo trabalho corporal e espiritual e por ensinarem-me a trabalhar o meu equilíbrio para a realização do mestrado e para a vida.*
- *A Lucas Novais Lima – que carreguei no colo, e hoje se tornou “meu mestre” – ajudando-me a superar os preconceitos e a resistência em relação ao computador e à Internet. No processo todo do mestrado, se tornou o “curinga”, auxiliando-me a transpor, desde os menores obstáculos, até aqueles que considerávamos intransponíveis. Com sua maturidade, tranqüilidade e paciência, fez-me enxergar que, com equilíbrio, não há dificuldade sem solução.*
- *Ao amigo Dr. Marcelo Luiz Andreo, pelo incentivo e ajuda nas lides com a informática e por mostrar-me que as dificuldades são ensinamentos para se adquirir a maturidade como ser humano.*
- *Ao Dr. Roberto Wagner Tomaz Machado, pelo apreço e consideração com o meu bem-estar e com a realização do trabalho.*
- *Aos(às) primos(as) Heloísa Anchieta de Paula e Sérgio Alves de Paula, pelo cuidado no preparo da comemoração da defesa desta dissertação.*
- *Às amigas Vera Lúcia Bernardino Guimarães, Eurídice Cabral de Menezes Bernardino e Nice-Lídia Gonzaga de Freitas, pela sustentação espiritual e por introduzirem-me na vivência espírita, em um momento em que parecia não existir caminhos a trilhar.*
- *Aos(às) companheiros(as) dos grupos de estudos espíritas e desenvolvimento mediúnico de terça-feira e domingo, por ajudarem a abrir minha mente e meu*

coração para a dimensão espiritual na ótica espírita, o que muito auxiliou no avanço de meu trabalho.

- *À professora Ms. Ana Maria Ferola da Silva Nunes – ex-diretora da ESEBA e grande incentivadora de meu trabalho, por todos os espaços abertos para o meu aprimoramento intelectual.*
- *À professora Ms. Beatriz Borges Pereira Reis – coordenadora do terceiro ciclo – ciclo da adolescência – pela disponibilidade de todos os dados necessários ao estudo, por introduzir-me nos contatos com os(as) colegas professores(as) do referido ciclo e por todo o trabalho que desenvolvemos conjuntamente, coordenação pedagógica e psicologia, junto aos(às) professores(as) e adolescentes.*
- *À atual direção da ESEBA – professores(as) Hudson Rodrigues Lima, Ms. Eduardo Macedo de Oliveira e Ms. Fátima Aparecida da Silveira Greco, pelo apoio e compreensão de todo o processo pelo qual passei até a conclusão deste trabalho.*
- *Às amigas e companheiras do “antigo” SEAPE – SETOR DE APOIO AO PROCESSO EDUCACIONAL –, Ana Carolina Scalia Rodrigues, Elisabeth de Souza Figueiredo Cunha, Dulce Mirian Maciel Gontijo, Ms. Fátima Rezende Naves Dias, Ms. Gláucia Costa Abdala Diniz, Marilza Helena Betanho, Ms. Marta Regina Alves Pereira e Ms. Sônia Aparecida Silva Gonçalves, por tudo que construímos juntas.*
- *Às amigas e companheiras da área de filosofia, Ms. Gláucia Costa Abdala Diniz e Ms. Marta Regina Alves Pereira, pelo desafio de iniciarmos uma nova caminhada conjunta.*

- *Aos(às) colegas professores(as) do terceiro ciclo – ciclo da adolescência – do ensino fundamental da ESEBA, pelo que vivemos conjuntamente, enquanto exercia a função de Psicóloga, e pela compreensão e tolerância em aguardar o meu retorno para iniciar as aulas de filosofia com os(as) adolescentes deste ciclo.*
- *Às colegas técnico-administrativa Dilma de Fátima Silva e professora Marta Maria Pereira Andrade, que, muito gentis, carinhosas e sempre prestativas me atenderam nas informações referentes ao departamento de pessoal, tanto em relação ao estudo quanto a minha própria situação profissional na escola.*
- *Aos(as) adolescentes do Grupo de Trabalho Adolescência Prazer de Crescer e do Grupo de Voluntários – Solidariedade: Uma ação voluntária -, pelos incentivos recebidos e por serem o objetivo e estímulo para a realização deste estudo.*
- *Aos(às) companheiros(as) do NEGUEM - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e sobre a Mulher da Universidade Federal de Uberlândia -, pelas ricas e brilhantes discussões a respeito de gênero e que me auxiliaram muito a olhar as colaboradoras e o colaborador deste meu estudo como sujeitos transformadores(as) nas relações mulheres/homens e professores(as)/adolescentes.*
- *À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação – Professora Dra. Selva dos Guimarães Fonseca -, pela amizade, respeito e abertura em ouvir-me em momento de grande conflito, auxiliando-me nas minhas decisões, com a pertinência de suas ponderações.*
- *Aos(às) Professores(as) e Colegas do Mestrado em Educação, por todas as trocas de experiências, aprendizados e por proporcionarem a todos(as) nós*

momentos de enriquecimento no pensar e um redimensionamento de nossas práticas.

- *Aos Secretários do Mestrado em Educação, Jesus Ferreira de Souza e James Medison Mendonça, pela paciência em nos atender em nossas buscas na secretaria do programa.*
- *Às Dras. Graça Aparecida Cicillini e Mirtes Dias da Cunha, pela riqueza das contribuições no exame de qualificação.*
- *Às Dras. Graça Aparecida Cicillini e Cláudia Ribeiro pela participação competente na banca de defesa desta dissertação, o que lhe confere qualidade e respeitabilidade.*
- *A Elaine Maria Silva Miranda, pelo cuidado e sugestões na revisão inicial desta dissertação.*
- *À Neli Edite dos Santos, pela competente e cuidadosa revisão final desta dissertação.*
- *À Luciana Amaral, por fazer a tradução do resumo deste estudo para a língua inglesa.*
- *A todos e todas aqueles e aquelas que não foram mencionados(as), mas que proporcionaram uma importante contribuição a este estudo ou à pesquisadora, seja por um gesto, uma palavra, um pensamento etc .*

MINHA GRATIDÃO

A todos(as) professores(as) colaboradores(as) que neste estudo receberam nomes fictícios, aqui lembrados: Ada, Adria, Aqueleida, Amália, Edélcia, Omar, Regia e Tina, pela disponibilidade de seu tempo e interrupção de seus afazeres, para, muito gentilmente, com suas percepções e idéias, ajudarem-nos a definir um perfil sobre quem seja um(a) professor(a) de adolescente.

Com vocês aprendi que não há como desenvolver um trabalho com os(as) adolescentes sem existir uma sensibilidade no trato com eles(as) e uma abertura à escuta, ao diálogo e à afetividade – pilares de uma ação com os(as) jovens.

A MINHA ORIENTADORA

Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves

A você, Marisa, meu muito obrigada por todo este tempo em que compartilhamos nossos conflitos, nossas angústias, em que tememos não chegar ao final deste trabalho.

Muito refletimos sobre nossas diferenças: nossos olhares tão distintos e tão próximos por sermos mulheres professoras e preocupadas com o fortalecimento de nossa categoria, com a formação inicial e continuada de professores(as) e com o(a) aluno(a) adolescente.

Abrimos mão de algumas idéias, preconceitos e resistências, e nos colocamos no lugar uma da outra nos níveis mental e espiritual para enxergarmos a nós mesmas e à outra e ao que estava dificultando nosso trabalho conjunto.

Podemos afirmar, com toda a certeza, que, mesmo tendo sido um processo sofrido e desgastante, este se constituiu, principalmente, como sendo um momento de muita riqueza acadêmica e de vivência pessoal, de interação e de uma relação dialógica, conforme propusemos, inclusive, como fechamento do estudo.

Pensamos que, na prática, vivenciamos o que propúnhamos fazer junto aos(as) professores(as) de adolescentes: ou seja, conseguimos encontrar caminhos de superação de dificuldades, abrir mão de idéias arraigadas, para também enxergar o ponto de vista do(a) outro(a). E isso conseguimos entre nós e em relação aos(as) professores(as) de adolescentes.

Por tudo isso, o meu muito obrigada.

“TUDO É UMA QUESTÃO DE MANTER

A MENTE QUIETA

A ESPINHA ERETA

E O CORAÇÃO TRANQÜILO”

(Walter Franco)

RESUMO

Neste estudo, dirigimos nosso olhar para os(as) professores(as) que têm sob sua responsabilidade uma classe de adolescentes. Pensamos que o conhecimento sobre os seus saberes nos possibilita uma melhor compreensão de sua prática e sobre os caminhos pelos quais transitam suas ações, bem como o sentido que atribuem a elas. Conhecer o percurso de sua formação, compreender as dificuldades que encontram na lide com os(as) adolescentes e conhecer os recursos que utilizam para superá-las constituem os objetivos deste trabalho. A interlocução com professoras de adolescentes de uma escola específica, realizada por meio de entrevista semi-estruturada, possibilitou-nos aproximar de sua identidade. Por meio deste estudo, foi possível perceber que as professoras se apresentam freqüentemente como pessoas individuais e não como membros de uma categoria profissional. Quanto a sua formação inicial, as professoras entrevistadas relatam haver problemas relacionados à fragilidade da relação teoria – prática nos cursos de graduação que fizeram. Em seus depoimentos, dão maior ênfase à experiência como uma das mais importantes fontes de seus saberes profissionais e revelam encontrar no diálogo com o(a) adolescente o principal recurso para a superação dos conflitos e para o desenvolvimento de seu trabalho de formar cidadãos(ãs).

PALAVRAS – CHAVES: *Professor(a) de adolescente; adolescência; diálogo; formação inicial e continuada; categoria profissional; experiência.*

ABSTRACT

In this study, we looked at the teachers who has under their responsibilities a teenagers class. We think that the knowledge about their experiences makes it possible a better understanding of their practice and the ways which their actions go, as well as the meaning attributed to them. To know their academic training route, understanding the difficulties found dealing with the teenagers and find out the sources used to overcome situations are the objective of this work. The conversations with the teenagers teachers from a specific school , done by interviews, gave us the possibility to approach their identity. Through this study, it was possible to see that the teachers present themselves more as an individual person than as a professional. About their inicial academic studies the interviewed teachers reported having problems related to the theory and practice on the graduations courses done. In their testimony they give more emphasis to the work experience as one of the most important sources of their professional knowledge and reveled that the dialogue with the teenagers are the major source to overcome conflicts and also is the best way to the development of citizens.

KEY – WORDS – Teenagers teacher; adolescence; dialogue; academic education and training; professional category; experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	13
ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	13
1.1- Estudos sobre professores(as) de adolescentes.....	26
CAPÍTULO 2	30
O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO.....	30
CAPÍTULO 3	45
O PENSAR E O FAZER DE PROFESSORES(AS) DE ADOLESCENTES	45
3.1- Saberes da formação.....	48
3.2- Saberes da Experiência.....	56
3.2.1- Saberes sobre a adolescência, saberes sobre as relações dos(as) adolescentes com suas famílias e saberes sobre a escola.....	58
3.2.2- Dificuldades e facilidades no trato com os(as) adolescentes e o enfrentamento das questões da adolescência	63
3.3- Da importância de um(a) professor(a) na vida do(a) adolescente	67
3.4- Como se percebe no exercício de sua profissão	70
3.5- Troca de informações a respeito do trabalho com e sobre os(as) adolescentes.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
BIBLIOGRAFIA	83
ANEXOS	88
ANEXO A	89
Roteiro de Entrevista	89
ANEXO B	90
Quadro 1- Dados profissionais	90
Nome	90
Idade	90
Pós-Graduação.....	90
Sumário.....	91

INTRODUÇÃO

Estou, portanto, afirmando que a escola é um território de lutas em torno da supremacia de determinados conteúdos simbólicos e materiais, envolvidos no processo de produção de conhecimentos e identidades sociais. (RANGEL TURA, 2002).

O(a) adolescente é um desafio a toda organização familiar, escolar e social. Ele(a) é protagonista de rupturas e mudanças de estilo, de linguagem, de postura e de valores. Vivencia uma etapa da vida, na qual predomina a busca de si mesmo(a) ou de sua identidade; busca que é central na evolução do ciclo vital humano e representa um momento importante de síntese ou de organização interna de sentidos construídos pelo indivíduo e pelo seu grupo social, que é o *saber quem sou*.

Quem sou eu? Como sou eu? Qual é o meu valor? O que quero ser? São questionamentos que movem a vida do(a) adolescente. Ele(a) vive tão intensamente esse momento, que a sua preocupação central é com a descoberta de si próprio(a): a (re)descoberta de seu próprio “eu”, agora diante das alterações físicas que observa em si mesmo(a), a ressignificação da amizade, a experiência nova da “paquera”, do namoro, da paixão e a descoberta de outro sentido para o amor. Esse mergulho no questionamento de si mesmo(a), leva-o(a) a confrontar-se com seus pais e com seus(as) professores(as) ou com qualquer outro(a) que, no seu entender, represente obstáculo para a difícil tarefa de descobrir-se único(a) ou ímpar, ao mesmo tempo em que se reconhece e quer ser reconhecido(a) como igual a tantos(as) outros(as) de seu grupo.

Estudiosos(as) como Blos (1998), Oliveira & Bossa (1998), Salles (1998), Aberastury & Knobel (1981), Levisky (1995), refletem que a adolescência, na nossa cultura ocidental, se constitui como um rito de passagem do ser criança para ser adulto e que, na maioria das vezes, os(as) adolescentes se direcionam na busca de um “lugar ao sol” ou de uma vida melhor. Para os(as) autores(as) acima citados(as), os meninos e as meninas que vivenciam esse momento evolutivo de preparação para a maturidade, experimentam sentimentos conflituosos, mas passageiros e impulsionadores do processo de constituição de sua personalidade. Transitam no movimento de conquista de sua independência, até que se afirmem em sua estabilidade e sua auto-afirmação.

Por outro lado encontramos estudiosos(as) da adolescência como Ribeiro & Campos (2002) que trabalham na ótica de *estar adolescente* e não de ser adolescente, visto não ser possível concebemos uma única adolescência. Em seu trabalho as autoras buscam desconstruir crenças e conceitos que supõem um(a) adolescente como irresponsável, inseqüente e a adolescência como período de crise, conflito e insegurança. Trazem a visão do(a) jovem como produtores(as) de lições de vida, que estão *aprendendo novas formas de se relacionar, de enxergar a vida e os fatos, o mundo e as realidades* (RIBEIRO & CAMPOS, 2002, p. 153). Na verdade buscam desertar da visão de adolescência inventada pelo discurso psicopedagógico e psicanalítico de transição, passagem, turbulência etc; que enclausura, universaliza, classifica e confina refletindo a imagem de adolescente, que é *um ser social e cultural*, como simplesmente *depositário de todas as angústias mal resolvidas dos adultos que o definem* (IBIDEM, p. 153). Neste estudo, entretanto, fizemos a opção por enfocarmos uma visão mais próxima dos conceitos psicanalíticos, visto ser o nosso trabalho com os(as) professores(as) e alunos(as) adolescentes fundamentado nesta concepção.

Delineamos, assim, a adolescência: período situado entre a infância e a vida adulta, caracterizado por mudanças significativas em todos os níveis do ser. Período de experimentação de novidades físicas, hormonais, intelectuais, culturais, emocionais, familiares, sociais, morais e outros. É por esta condição de novidade, tão intrinsecamente ligada a essa fase da vida, que dizemos ser a adolescência um período caracterizado pelo desejo do(a) adolescente de romper com os modelos já estabelecidos na procura de seu próprio modelo, principalmente, no que diz respeito aos relacionamentos familiar e social. Voltar-se para interesses outros, que não os domésticos, favorece, pois, a constituição de uma identidade própria e de interesses vocacionais futuros.

Não há dúvidas de que compreender as características desta fase peculiar da vida é de fundamental importância para professores(as) de adolescentes, visto que a compreensão a respeito da adolescência possibilita-lhes contribuir neste processo de transição. Mas se podemos considerar os(as) adolescentes como pessoas que vivem momentos de instabilidade e insegurança, a compreensão de seus anseios, o acompanhamento de suas angústias, medos e conduta, a observação de suas decisões e a ajuda que podemos oferecer-lhes para canalizarem a energia na construção da autonomia, que tanto buscam, não são tarefas fáceis.

Não somente os(as) adolescentes vivenciam uma insegurança, mas também professores(as) que com eles(as) convivem. Estes(as) profissionais expressam um “mal-estar” mediante situações que fogem a seu controle, pois se vêem diante de alunos(as) que os(as) questionam, criticam e não aceitam passivamente aquilo que lhes é transmitido.

Sobre o sentimento de insegurança experimentado por professores(as), parece-nos interessante considerar os trabalhos de Arendt (1972). A autora revela a existência de uma crise educacional no mundo e focaliza, mais especificamente, a crise que expressa um

desejo de apagar as diferenças entre jovens e velhos, adultos e crianças, alunos(as) e professores(as). Em sua análise, ela se refere a três pressupostos básicos, os quais fundamentam tal conflito.

Um primeiro pressuposto diz respeito à existência de um mundo das crianças e, em conseqüência, uma sociedade formada por elas. Isso, inclusive, em relação a sua governabilidade. Nessa sociedade, o(a) adulto(a) exerce um papel auxiliar. Tal pressuposto fundamenta-se no princípio básico do predomínio do grupo sobre a individualidade da criança. Nessa organização, as relações vivenciadas entre crianças e adultos(as), ou entre pessoas de diferentes idades e etapas de vida, são relegadas a segundo plano. Prevalece a hegemonia do grupo de iguais. Como expressa Arendt (1972), a criança fica à mercê de seu próprio grupo; e, por sua condição de criança, não consegue apresentar argumentos convincentes contrários à dominação do grupo. Segundo esta pensadora, *a reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinqüência juvenil, e freqüentemente é uma mistura de ambos* (ARENDDT, 1972, p. 231).

O segundo pressuposto diz respeito à crise em relação ao ensino. Por influência da psicologia moderna e do pragmatismo, há uma dissociação entre a pedagogia e o conteúdo disciplinar a ser ensinado. Ao(a) professor(a) não se exige mais um domínio profundo do conteúdo a ser ministrado, basta estar um passo além no conhecimento em relação ao(a) aluno(a). Nesse pressuposto há, do mesmo modo, um “abandono” do(a) aluno(a), já que cabe a ele(a) próprio(a) buscar os recursos de que necessita. Além disso, aquele(a) professor(a) que sabe mais e que pode avançar na divulgação do saber e dos conhecimentos já não é mais considerado essencial. Arendt diz que, *dessa forma, o professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão*

por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir (ARENDT, 1972, p.231).

O terceiro pressuposto diz respeito às teorias modernas sobre a aprendizagem, cujos fundamentos estão alicerçados no Pragmatismo. Arendt acredita que, no mundo moderno(atual), para conhecer e compreender é preciso exercitar o fazer. O(a) professor(a) não necessita dominar todo o conhecimento, mas deve buscar sempre a sua atualização.

O motivo porque não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, “conhecimento petrificado”, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido (Ibidem, p. 234).

Com esses pressupostos, Arendt (1972) analisa as razões que, no seu entendimento, explicam os problemas vivenciados na escola e, por extensão, os problemas vivenciados pelos(as) professores(as). Para ela, a educação renova-se com o nascimento das crianças, com a chegada de novos seres humanos e, principalmente, com o(a) educador(a) no papel de situar no mundo esse novo ser em processo de formação.

Na concepção da autora, à escola cabe a função de transição da família para o mundo. Assim, ao(a) educador(a) cabe a introdução dos(as) jovens nesse mundo, ainda por eles(as) desconhecido e que se encontra continuamente em mudança. O(a) professor(a), com sua autoridade de saber, introduz os(as) alunos(as) no conhecimento do mundo e mostra a responsabilidade destes(as) em relação ao mesmo. A autoridade do(a) professor(a) consiste em responsabilizar-se por este mundo frente ao(a) aprendiz, o qual está abrindo as frestas do conhecimento do mundo adulto e da vida, descortinando o velho mundo e se iniciando no novo. É o resgate das tradições, com o intuito de mudar nossas atitudes frente ao passado. Diante da complexidade desta tarefa, também os(as)

professores(as) sentem-se inseguros(as) e em conflito. Segundo Arendt, *é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado* (ARENDDT, 1972, p. 244). Ofício que, por vezes, traz aos(as) professores(as) surpresas, diante da postura das novas gerações que, por não terem vivenciado o passado, o consideram obsoleto e passível de ser destruído.

Em nossa experiência com professores(as) de adolescentes, em espaços institucionais ou não, observamos a existência de um conflito vivenciado por eles(as) na relação com os(as) jovens, quando buscam trabalhar a importância do passado na consolidação do presente a fim de construir perspectivas futuras de relações culturais, as quais dão o sentido a uma civilização. Ao lado dessa problemática, observamos também uma dificuldade relacionada ao desenvolvimento de temas como cidadania, ética, meio-ambiente, sexualidade, relações de gênero, dentre outros, acompanhada de um certo cansaço, pois pareceu-nos que, na visão dos(as) professores(as), não existia, por parte dos(as) alunos(as), a escuta. Haveria, assim, um descompasso temporal e espacial entre professores(as) e alunos(as) com relação ao significado que tem o período de sua permanência na escola. Geralmente, para os(as) que ensinam, o tempo de permanência na escola é um período de formação dos(as) jovens, pois estes(as) não teriam a experiência, o conhecimento e a sabedoria sobre o já produzido. Para os(as) jovens, entretanto, o período escolar seria a possibilidade de ampliação das amizades, dos limites, de troca de afeto, de descompromisso, de “experimentar a vida”.

Nossa atuação como psicóloga, numa escola pública federal de ensino fundamental, tem-nos permitido captar, de maneira privilegiada, esse sentimento que entendemos ser próprio de professores(as) de adolescentes. É muito comum ouvirmos de agentes da educação, em reuniões pedagógicas, pelos corredores das escolas, que já não

reconhecem mais “aqueles(as) alunos(as)”, até então, dóceis, tranquilos(as), cooperativos(as). Hoje, esses(as) profissionais da área da educação consideram-nos(as) rebeldes, intolerantes e arrogantes. Ao longo dos dias, nossa função nos permitiu observar o “estar” e o “fazer” desses(as) profissionais junto a seus(as) alunos(as), as suas expectativas, seus projetos e propostas para lhes ensinar não apenas conteúdos, mas também posturas, valores morais, éticos, culturais e de cidadania, dentre outros. Acompanhamos as vitórias e as alegrias que contabilizam com o sucesso de seus(as) alunos(as) ao serem aprovados(as) no final do período letivo. E, no decorrer do ano, observamos, nas lides do cotidiano, o empenho desses(as) profissionais em influenciar na postura, no comportamento ou na maneira como os(as) adolescentes se relacionam entre si e com os(as) adultos(as).

Vários(as) professores(as) têm uma preocupação real com o futuro dos(as) adolescentes, os quais estão sob suas orientações, e demonstram inquietações com o comportamento considerado “sem limite”, a “sexualidade exacerbada”, as drogas, a gravidez na adolescência, a falta de perspectivas profissionais e com tudo aquilo que avaliam como carência de valores éticos e morais. Consideram importante desenvolverem nos(as) alunos(as) a capacidade de realizarem análises sociais e de desenvolverem atitudes comunitárias que contribuam para a elaboração das idéias de solidariedade, companheirismo, espiritualidade, afetividade, direitos e deveres – quesitos básicos para o desenvolvimento de atitudes cidadãs, tanto no contexto escolar, quanto fora dele. Alguns(as) professores(as) gostariam de trabalhar bem essa dimensão formativa em seus(as) alunos(as) adolescentes, privilegiando conteúdos e/ou projetos que objetivam a expressão, por parte dos(as) adolescentes, da afetividade, o exercício do respeito pela

opinião do(a) outro(a), o conhecimento de si mesmos(as) e dos(as) outros(as), a criatividade e a inventividade próprias do ser humano.

Mas, do mesmo modo, observamos também a decepção e a sensação de fracasso ou derrota que muitos(as) professores(as) experimentaram e experimentam, por verificarem que esses(as) adolescentes não se comportam do modo como gostariam que se comportassem. Percebe-se uma espécie de desconforto diante de uma “classe rebelde”, uma reação desproporcional diante de “brincadeiras de mau gosto” ou, ainda, uma certa tendência ao distanciamento diante de um grupo inquieto e com os interesses voltados para qualquer outra coisa que não seja as aulas. Conhecemos professores(as) que agem diferentemente conforme as situações: ora se apresentam como “durões”, professores(as) que ameaçam, compreensivos(as) demais, ora indiferentes. Há professores(as) que, por sua rigidez, despertam temores, provocam ódio. Há muitos(as) outros(as) que, diante de uma sala repleta de adolescentes, ou de “problemas de disciplina”, dificuldades de aprendizagem e de problemas ligados ao interesse pelo estudo e outros, se perguntam o que fazem ali. Professores(as) que experimentam um sentimento profundo de desânimo e que se julgam impotentes diante daquilo que, muitas vezes, encontram ao chegar na escola: indiferença, violência e drogas, e que, em decorrência do sentimento de impotência, desenvolvem a apatia e o conformismo.

Os(as) professores(as), com os(as) quais lidamos diariamente, deparam-se com a “outra face da moeda”; e isto poderia lhes provocar uma sensação de angústia, pois não sabem bem como lidar com os exageros e as situações constrangedoras que lhes são, por vezes, impostas pelos(as) alunos(as). Manifestam, então, uma espécie de saudosismo, considerando a sua própria adolescência como diferente desta vivenciada nos dias atuais. Disso decorreria uma imagem idealizada de adolescente, o que favoreceria uma

convivência baseada em preconceitos e intolerância. Conforme vimos e ouvimos dos(as) profissionais da área da educação, parece que eles(as) não se dão conta de que escutar é o caminho para entender as transformações ocorridas com seus(as) alunos(as). Aberastury mostra-nos, ao mesmo tempo, que o(a) adulto(a) se agarra ao seu mundo de valores já estabelecidos; *o(a) adolescente defende os seus valores e despreza os que o adulto quer lhe impor... sente-os como uma armadilha da qual precisa escapar* (ABERASTURY, 1981, p.17). A autora afirma ainda que os(as) adultos(as), sejam pais ou professores(as), falam muito sobre os(as) adolescentes, mas se esquecem de refletir sobre suas próprias dificuldades em aceitar o crescimento deles(as), de estabelecer uma relação de diálogo adulto(a)-adulto(a), adulto(a)-jovem. Podemos dizer ser esse um dos motivos que levam a atitudes preconceituosas e de intolerância.

Publicações na área de formação de professores(as) de adolescentes, como as de Rangel Tura (2000), Fontana (2003), os quais se referem à relação destes(as) com os(as) jovens alunos(as), evidenciam a existência de um conservadorismo arraigado ou um formalismo desnecessário nas práticas educativas. Cortesão (2002), Lima e Gomes (2000), Salles (1998), Zagury (1998), dentre outros(as), mostram que é exatamente a situação de conservadorismo dos(as) professores(as) que justifica o seu relacionamento conflituoso e inseguro com os(as) adolescentes, a sua falta de interesse pelos conteúdos escolares destes(as) jovens e a impossibilidade de constituir uma convivência saudável entre mestres(as) e estes(as) com os(as) alunos(as).

Rangel Tura (2000), por exemplo, em sua pesquisa sobre o cotidiano escolar, evidencia a existência de confronto de posições historicamente construídas, segundo as quais o(a) professor(a) reafirma a sua posição como detentor(a) do saber em detrimento do conhecimento e do saber juvenis. A pesquisadora afirma que, muitas vezes, se pratica

na escola, o “olhar sem ver”. No nosso entendimento, isso leva a uma convivência pretensamente sem crises ou tensões e de confronto entre adolescentes e seus(as) professores(as). Um tipo de postura que, por certo, encobre a insegurança e o desconforto do(a) professor(a) diante do(a) adolescente.

Desse modo, convivem nas escolas práticas escolares distintas, histórias de formação distintas, subjetividades que se constituem num mesmo espaço escolar, no encontro de tantos jeitos diferentes de ser e viver.

Diante disso, indagamos: Quem são os(as) professores(as) de adolescentes? Como se dá a constituição dos saberes que têm? Em que tempos e espaços os adquiriram? Que caminho eles(as) percorrem até se encontrarem diante de uma sala repleta de adolescentes? O que os(as) instrumentaliza para o trabalho com essa faixa etária? O que sabem sobre a adolescência? O que sabem sobre a sua participação na vida destes(as) meninos e meninas? No exercício de sua prática pedagógica, buscam a interlocução ou a troca de saberes com seus pares? O que experimentam diante das dificuldades encontradas no trato com estes(as) alunos(as)? Como esses(as) professores(as) se percebem no exercício de sua profissão? Mais especificamente, quais saberes devem fazer parte da formação de professores(as) de adolescentes? Tais saberes incluem uma formação específica para trabalharem com adolescentes? As respostas a essas questões, acreditamos, poderão nos ajudar a compreender quem são, o que fazem, o que pensam e os diferentes significados que estes(as) professores(as) dão a suas experiências como professores(as) de adolescentes.

Propomos, com este estudo, dirigir o nosso olhar para o(a) professor(a) que tem, sob sua responsabilidade, uma classe de adolescentes. A partir do conhecimento sobre os saberes desses(as) profissionais será possível compreender melhor a sua prática, os

caminhos pelos quais transitam as suas ações e o sentido que atribuem a elas. A compreensão de suas dificuldades poderá, assim, orientar o trabalho de formação docente no espaço escolar.

É importante conhecer os saberes e compreender as dificuldades específicas de uma prática pedagógica com adolescentes. Pesquisas atuais sobre formação de professores(as), como as de Tardif (2002), Schön (1992), Huberman (1989), Stenhouse (1984 e 1987), consideram os(as) docentes como pessoas, com suas maneiras peculiares de ser e com seus modos próprios de ensinar. Tais pesquisas nos desafiam para o estudo da identidade dos(as) professores(as).

Conhecer a trajetória de sua formação, compreender o processo de constituição de uma identidade profissional e identificar os recursos que utilizam na lida com os(as) adolescentes constituem os objetivos deste estudo.

Ao evidenciarmos a trajetória desses(as) professores(as) na elaboração de saberes, compreendermos a sua prática e revelarmos as condições de seu desenvolvimento pessoal e profissional, esperamos auxiliar o entendimento sobre como os(as) docentes percebem a si próprios(as) como professores(as) e, especificamente, professores(as) de adolescentes. Do mesmo modo, poderemos favorecer a reflexão, a tomada de consciência, a confiança e a apropriação, pelos(as) professores(as), do conhecimento sobre si mesmos(as) e sobre o lugar que ocupam no processo de ensinar e de aprender.

Para tanto no capítulo I, apresentaremos nossas considerações acerca dos estudos sobre formação de professores(as), a evolução das pesquisas nessa área e a preocupação mais atual com as análises sobre identidade ou subjetividade de professores(as). Apresentamos, ainda, estudos feitos com professores(as) de adolescentes no intuito de demarcarmos a especificidade deste estudo.

No capítulo II, situaremos o caminho metodológico percorrido nesta investigação, apresentando os procedimentos utilizados, os sujeitos e o contexto, nos quais buscamos os dados que nos permitiram conhecer os saberes, as dificuldades e ansiedades dos(as) professores(as).

O capítulo III, está reservado para a análise das falas dos(as) professores(as) de adolescentes, nosso(as) colaborador (as), que recolhemos por meio de entrevistas.

Um último capítulo de finalização apresenta nossas considerações finais e é seguido de uma bibliografia geral que situa as principais fontes de consulta e referências utilizadas neste trabalho.

Nos anexos, encontram-se o roteiro das entrevistas e os dados profissionais de nosso(as) colaborador (as).

CAPÍTULO 1

ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente (MIGUEL ARROYO, 2000).

Num trabalho recente de cunho sócio-cultural, Gatti traçou um percurso histórico das pesquisas voltadas para a formação de professores(as) no Brasil, destacando a heterogeneidade de enfoques adotados na abordagem do tema, que vão desde *estudos demográficos amplos a questões de subjetividade e identidade* (GATTI, 2002, p.01).

Sua análise evidencia que as pesquisas brasileiras relacionadas aos(as) professores(as) foram iniciadas nas primeiras décadas do século XX e que, até o final dos anos quarenta, eram desenvolvidas com uma abordagem tecnicista. Questões sobre como os(as) docentes conduzem suas salas de aula e as suas relações com os(as) alunos(as) eram estudadas com o objetivo de extrair delas implicações técnicas para o bom ensino e a boa atuação de professores(as).

Somente a partir dos anos cinqüenta, devido às efervescências social e cultural que marcaram o período, o foco de atenção das pesquisas dirigiu-se para as origens e as condições de vida dos(as) docentes. A partir de então, os estudos incorporaram as idéias de Moreno e de Rogers. Idéias que dizem respeito à relação professor(a) – aluno(a), em que Rogers busca transpor, para a educação, a sua concepção de terapia individual, em que se abstém de impor, de questionar, de interpretar deixando que o(a) paciente encontre,

por si mesmo(a), o recurso para o seu próprio crescimento (*growth*). Da mesma forma, para este terapeuta, o aprender por si mesmo(a) se torna mais significativo que ensinar. Ajudar o(a) aluno(a) a aprender significa a renúncia de dirigi-lo. Moreno, por sua vez, privilegia a espontaneidade e a criatividade por serem características inerentes à espécie humana. Considera o autor que, para estar no mundo, seja fundamental estar de acordo com o que denominou de “*filosofia do momento*” – o “*aqui e agora*” – representante da saúde psíquica do indivíduo possibilitando-lhe um livre curso entre fantasia e realidade. Moreno considera, ainda, que a base para isto ocorrer se encontra no que denominou de *Matriz da Identidade*. Ou seja, para ele o indivíduo constrói sua identidade psicossocial à partir da interação estabelecida com sua mãe ou com a primeira figura significativa, em seguida com outras pessoas e objetos. Daí a importância desses dois autores que trouxeram, dentre outros aspectos, uma dimensão humanista no campo educacional. Os trabalhos sobre a formação docente passaram, portanto, a refletir o referencial humanista; e a utilização de novos recursos metodológicos, como os trabalhos de grupo e idéias sobre auto-avaliação, contribuição dos autores citados, ganharam espaço. Na condução das pesquisas, começou-se a usar conjuntamente métodos quantitativos e abordagens qualitativas e, com isso, a análise sobre os fatos educacionais ganhou maior criticidade.

O aporte humanista, fortemente relacionado às filosofias existencialista e fenomenológica, apresentou-nos um sujeito que atua no mundo conforme suas próprias convicções e princípios e que busca sua auto-realização e auto-atualização. Os(as) autores(as) humanistas procuraram, por meio de suas teorias, enfatizar um processo autodeterminante de constituição da personalidade humana. Tal aporte representa, segundo Gonzáles Rey, um marco importante para a ciência psicológica no desenvolvimento do tema da subjetividade.

Em maior ou menor medida, todos os autores humanistas são sensíveis à significação do social no desenvolvimento psíquico... [além disso], o humanismo dá significado psicológico a um conjunto importante de questões que praticamente foram omitidas por outros enfoques, como a questão do sentido da vida, da concepção de mundo, da organização psicológica complexa dos valores etc. (GONZÁLES REY, 2003, p.62).

Para o autor, esses são alguns sinais que podem indicar uma aproximação, mesmo que tênue, dos processos de subjetivação humana no desenvolvimento de pesquisas, pois abrem espaço para a consideração de processos individuais de significação das experiências vividas, muito mais do que as fórmulas universais adotadas por outros enfoques teóricos como o behaviorismo ou mesmo a psicanálise.

Embora a abordagem humanista tenha, durante os anos setenta, se revelado como um enfoque capaz de exercer influência nos estudos sobre a formação de professores(as), ela não se constituiu como referência teórica hegemônica. Conforme acompanhamos, pela análise de Gatti (2002), naquele período ainda predominavam considerações sobre as técnicas programadas de ensino e mensurações de enfoque tecnicista, confirmando o grande impacto que a perspectiva produziu nas pesquisas educacionais brasileiras.

Na conotação tecnicista, a ênfase é colocada nos fins e não nos meios; e a subjetividade é considerada como *a expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, da qual se derivavam os critérios de medida de todos os seres e coisas* (HORKHEIMER, 2000, p.14). Para o tecnicismo, os dados objetivos representam o parâmetro de avaliação de pensamentos e ações do sujeito. Esta representação direcionou o paradigma científico para um modelo, no qual a subjetividade como particularidade não era procedente. Horkheimer esclarece que, para o tecnicismo, *a razão subjetiva se revela [apenas] como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado* (Ibidem, p.15). Neste sentido, o(a) professor(a) seria

considerado(a) um(a) técnico(a), um(a) aplicador(a) dos conhecimentos concebidos no seio das universidades.

A concepção tecnicista, modelo cuja base está centrada na matriz positivista e que se fundamenta no princípio de que as leis da natureza regem o universo, separando-a do ser humano, traz em seus fundamentos, conforme nos mostra Cunha, uma ciência em que: *Só a observação objetiva, mensurável, neutra, constante e, portanto, positiva de suas manifestações, poderia ser validadora da verdade e constituidora daquilo que poderia ser considerado científico* (CUNHA, 1998, p. 18).

Nesse modelo, o(a) professor(a) mantém uma atividade, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas práticos, de aplicação imediata de teorias e técnicas.

Kincheloe mostra-nos a existência de um *ethos* técnico criado com o intuito de situar a visão cognitiva do(a) professor(a) no resultado do fazer, reduzindo o seu ato intelectual de ensinar a uma simples técnica. Com isso, *os professores tornam-se seguidores de regras, leitores de livros-guias e são desencorajados a se engajarem em atos interpretativos* (KINCHELOE, 1997, p.20).

Percebemos, então, que o paradigma da formação docente na perspectiva tecnicista valoriza a natureza transmissiva e cumulativa de conhecimentos e, deste modo, pode levar o(a) professor(a) à transposição linear e mecânica dos diversos conhecimentos para o(a) aluno(a). Dos(as) formadores(as) de professores(as) seriam esperadas formulações teóricas voltadas para as inovações e descobertas; e aos(às) professores(as) regentes de sala de aula caberia a transmissão destes conhecimentos produzidos. Nessa perspectiva teórica, o aprendizado do(a) aluno(a) seria explicado muito mais pela busca de domínio teórico dos conteúdos, da objetividade, mensuração e comprovação dos fatos, do que pela

busca de valores da natureza, da intimidade do ser e do conhecer a si mesmo(a) e ao(à) outro(a), que dizem respeito à individualidade.

Na perspectiva tecnicista o que mais importa é a objetividade e o aparato tecnológico. O espírito inovador, as condições de implantação de uma sociedade da informação e da tecnologia, os objetos materiais de uso individual e coletivo, as relações solidárias e comunitárias entre as pessoas e sua relação com a natureza, são, por isso, fundamentados na observação e no controle experimentalmente verificáveis. Por essa razão, no tecnicismo, o espaço para a intuição, para o abstrato, e o voltar-se para si mesmo(a) ficam reduzidos. Nesse sentido, entendemos Horkheimer quando nos mostra que o positivismo – base filosófica do tecnicismo – *restringe a inteligência às funções necessárias à organização de material já modelado segundo a própria cultura comercializada a qual a inteligência é convocada a criticar* (HORKHEIMER, 2000, p.88). A perspectiva aproxima-se, assim, do modelo de racionalidade técnica.

Também a educação foi vista sob essa lógica. As propostas de trabalho pedagógico e tendências de pesquisas sobre a formação de professores(as), do mesmo modo, não ficaram à parte nesta discussão. Dias, historicizando os modelos de formação de professores(as), também relaciona essa tendência científicista ao modelo da racionalidade técnica.

[Esse] modelo de formação, apoiado na racionalidade técnica, por um longo tempo deu o tom às propostas e reformas de nossas políticas educacionais. A maioria dos estudos sobre a formação de professores(as) no Brasil e publicados até 1980 [...] indica uma preocupação com os métodos de treinamento de professores(as). Treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, capacitação são termos explorados [...] entre os anos 70 e início dos anos 80 (DIAS, 2001, p.51).

A racionalidade científica, que encontra na técnica a expressão do fazer, é identificada como um conhecimento prioritariamente utilitário. Assim, ao tornar o conhecimento sinônimo de pragmático, o modelo da racionalidade agrega mais poder a

uns(as) do que a outros(as). De um lado, aqueles(as) que detêm o saber – os(as) formadores(as) – e, de outro, os(as) professores(as) que devem incorporá-lo e, posteriormente, transmiti-lo.

Embora também implique na valorização do empírico, essa corrente, por opção metodológica, abandona as decisões morais e estéticas e impõe um novo caráter de objetividade científica que, no nosso entendimento, “coisifica” o sujeito e suprime sua consciência. Ao “coisificar” o sujeito, o modelo da racionalidade técnica produz um individualismo exarcebado, levando professores(as) a competirem entre si por melhores posições na escola, tanto em relação a obtenção de conceitos avaliativos significativos, quanto na adoção de recursos instrucionais e técnicas mais eficientes; e, por esta via, obter o reconhecimento de seu trabalho. Kincheloe, também nessa direção, considera que

a ênfase no treinamento por competência técnica resulta em uma tendência de conformidade [...] Esta cultura de conformidade freqüentemente cria uma atmosfera de hostilidade em relação àqueles que são, de certa maneira, diferentes. As relações sociais tornam-se comumente defensivas e sem criticismo honesto (KINCHELOE, 1997, p. 21).

Se considerados(as) prioritariamente sob a dimensão técnica, os(as) profissionais não necessitariam exercitar atos interpretativos. Assim, sem querer alcançar a identidade ou a subjetividade do(a) professor(a), o modelo de formação apoiado nesta concepção técnica estimula, no nosso entendimento, uma ética individualista, enfraquecendo a auto-reflexão, a criticidade, a formação de consciência profissional e, conseqüentemente, o desenvolvimento de propósitos de ação coletiva em prol de mudanças educacionais.

No mesmo sentido, podemos ponderar que professores(as) orientados(as) por uma formação tecnicista tendem a deixar de lado os chamados *atos cognitivos essenciais*, quais sejam, *questionamento, interpretação e flexibilidade intelectual* (KINCHELOE, 1997, p.24). O pensamento interpretativo, crítico e/ou criativo, seria pois, explicitado à medida

que o sujeito vai adquirindo o domínio da técnica. O compromisso do(a) professor(a) é o de ministrar os conhecimentos, de forma que os(as) alunos(as) tenham uma visão de mundo objetiva e racional. Nessa visão, a interpretação, a criticidade, a criatividade e a subjetividade estão a serviço de uma realidade objetiva com a finalidade de domínio cognitivo da razão.

Mas outros(as) estudiosos(as) da formação de professores(as) - Schön (1992), Stenhouse (1984 e 1987), Elliot (1990) - propõem a superação da racionalidade técnica como modelo de formação de professores(as). Em seus estudos, eles(as) consideram que a experiência docente não está vinculada tão somente ao conhecimento teórico/prático aplicado, mas também à experiência de vida e profissional que se expressa no fazer, nos saberes, no senso crítico, ético e estético do(a) professor(a). Em Schön (1992), percebemos a possibilidade de reconstrução de uma dimensão reflexiva das práticas racional e artística, mas não da técnica. O autor refere-se ao conhecimento prático como conhecimento inteligente, e à reflexão como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação.

É nessa direção que Contreras também analisa o fazer dos(as) professores(as) diante de situações imprevistas.

[...] Os professores devem entender as situações no contexto específico em que se apresentam e na sua singularidade, e também devem tomar decisões que nem sempre refletem uma atuação que se dirige a um fim, senão manter aberta a interpretação, a diferentes possibilidades e finalidades, encontrar respostas singulares e às vezes provisórias, para casos que não haviam previsto nem imaginado (CONTRERAS, 2002, p.98)

Batista Serrão mostra-nos que o(a) professor(a), ao superar os princípios da racionalidade técnica em seu fazer e exercitar a reflexão para a produção de sua prática, pode ser comparado a um artista, ou seja: [...] *um sujeito que é capaz de elaborar um projeto possui os meios de produção para concretizá-lo, age intencionalmente, expressa,*

por meio de diversas linguagens, em seu produto, que será sempre único, valores éticos e estéticos (BATISTA SERRÃO, 2002, p.154).

Um dos aspectos mais interessantes no trabalho da autora, diretamente relacionado a nossos interesses neste estudo, é que ela chama a atenção para o fato de que o avanço em relação a uma mudança de paradigma não foi concretizado, embora a adoção de uma perspectiva que aponte para a consideração da subjetividade ou identidade dos(as) professores(as), já se configure. Essa mudança de rumo que se anuncia, parece estar influenciando os estudos na área da formação de professores(as) desde os anos oitenta.

Na análise de Gatti (2002), a partir de meados dos anos oitenta e ao longo dos anos noventa, abriram-se espaços para as teorias críticas na vertente sociológica, as teorias construtivistas na vertente psicológica e as perspectivas culturalistas na vertente antropológica. Perspectivas que, por serem mais integradoras da realidade, possibilitam uma nova imersão no cotidiano da história vivida por professores(as).

Nestes últimos vinte anos, aparece com mais intensidade a preocupação com a identidade de professores(as). Nos estudos e pesquisas de autores(as) como Tardif (2002), Arroyo (2000), Kincheloe (1997), verificamos a evidência da subjetividade como categoria para conhecer os determinantes da relação do(a) mestre(a) com seus pares, com seus(as) alunos(as) e com um projeto de educação a ser desenvolvido.

Kincheloe reflete que:

Nossas subjetividades são formadas pelas forças culturais de raça, classe, gênero e local; tais fatores estão além de nosso poder de revertê-las, assim como elas constróem limites e possibilidades em nossas várias relações. Elas ajudam a moldar o tipo de amigos que nós temos, o trabalho que nós fazemos e as companhias que nós escolhemos. Nossas interações com nossas famílias, igrejas, grupos de companheiros, locais de trabalho e, naturalmente, com as escolas ajudam a moldar nossas identidades (KINCHELOE, 1997, p.22).

Isso implica reconhecer que, dentro dos espaços da escola, há encontros de alunos(as) e professores(as) que expressam tanto um diálogo na troca de conhecimentos, emoções, experiências, quanto um silêncio em relação ao aparecimento do novo, ao tocar, a uma intercomunicação entre os espaços internos e externos da escola. Considerar isso como importante na análise do processo de formação docente significa reconhecer que no espaço escolar, há também momentos de frustração e de satisfação, de fazer amizades, buscar novos padrões de relacionamentos, criar novos símbolos, significados e valores; ou seja, no espaço do cotidiano é que pretendemos buscar as contribuições para o nosso estudo.

É função da escola tornar o(a) aluno(a) sujeito; e é papel do(a) professor(a) ocupar o espaço das intimidades, da emocionalidade da sala de aula e dos(as) alunos(as), introduzi-los(as) como sujeitos individuais no grupo de pertencimento escolar e social, nos marcos de uma história, que é individual e social, pois que transporta professores(as) e alunos(as) para o imaginário coletivo de produção de saberes e de culturas. Arroyo, apropriadamente, lembra-nos que o nosso modo de ser e agir é que nos define como bons(as) professores(as):

Sabemos, ou vamos aprendendo, que o que fica para a vida, para o desenvolvimento humano são os conhecimentos que ensinamos, mas também, e sobretudo, as posturas, processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender, de se interessar, de ter curiosidade e de sentir, de raciocinar e de interrogar... Nosso modo de viver e trabalhar, de ensinar e aprender determinam o que somos e aprendemos. É uma matriz fundante da teoria pedagógica, no como produzimos, nos formamos (ARROYO, 2000, p.110).

A escola, como espaço dialógico, possibilita ao sujeito reconhecer-se como pensante. O conhecimento não pode ser imposto. Tem que haver sentido para ele existir. Para isso acontecer, o sujeito precisa ter seu espaço de afirmação, o qual deve ser

proporcionado pela escola e professores(as), por meio de condições subjetivas facilitadoras.

Da mesma forma que o(a) aluno(a), também o(a) professor(a) deve ter seu espaço de expressão da subjetividade, dar sentido à sua prática e desenvolver a *escuta*. É a escuta um momento dialógico, aberto para enxergar as diferenças, o novo, o inusitado e para permitir o aparecimento das subjetividades, que, na interface com outras individualidades, intimidades e emocionalidades, abrem um campo subjetivo, coletivo de unidade na diversidade e de singularidades.

A sala de aula torna-se um espaço privilegiado para o emergir das emoções, das proximidades, do toque, do olhar, do conhecer e do comunicar, do estar juntos; um espaço para se formular projetos, criar formas e lugares de expressividade enquanto ser e como grupo. A sala de aula é um espaço coletivo e, portanto, é importante enxergá-la sob o prisma do social, de um tempo simultaneamente individual e coletivo e de uma presença ativa para a construção de um sujeito ativo e de subjetividades configuradoras de sentidos.

Para Tardif (2002), a consideração da subjetividade e dos saberes dos(as) mestres(as) é de grande importância, pois professores(as) traçam sua prática em sala de aula e a relação com seus(as) alunos(as) fundamentando-se em suas experiências e nos significados que dão a si mesmos(as) e a seus fazeres. Considera o autor que tanto a visão tecnicista, quanto a sociológica, não desenvolvem um olhar para o(a) professor(a) como produtor(a) de saber, mas como aplicador(a) de saberes produzidos por outros(as).

Em Tardif, identificamos três formulações sobre a subjetividade na formação de professores(as), as quais têm direcionado os estudos e pesquisas na América do Norte, Europa e Brasil. A primeira diz respeito à cognição ou pensamento dos(as) professores(as).

Essa primeira orientação teórica é dominada por uma visão cognitivista e psicologizante da subjetividade dos professores. Ela procura, com frequência, definir as características cognitivas do professor perito, do professor eficiente, etc., e propõe uma visão bastante racionalista do professor, reduzindo a subjetividade dele à sua cognição... concebida segundo uma visão intelectualista e instrumental (TARDIF, 2002, p.231)

A segunda formulação explicita uma visão existencial, que enfoca o que denominamos de história de vida dos(as) professores(as). Nesta abordagem, o interesse volta-se para o(a) professor(a)

[como] sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor... não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais... agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática (Ibidem, p.232)

Segundo Tardif (2002), os(as) adeptos(as) dessa corrente de pensamento valorizam nos(as) educadores(as) menos a sua perícia como professores(as) e mais a sua experiência com todas as tensões, dilemas e rotinas, próprias do trabalho docente. Tais adeptos(as) tecem uma crítica rigorosa aos estudos de formação que consideram professores(as) como meros(as) reprodutores(as) de conhecimento ou que desconhecem os conhecimentos práticos dos(as) mesmos(as), em função de posturas burocráticas e normatizadoras do saber e do ser.

A terceira formulação diz respeito à visão social, ou seja, enquadra-se no campo da sociologia dos sujeitos e da ação. Engloba tanto a sociologia relacionada à etnometodologia, linguagem, comunicação, competências sociais e saberes docentes, quanto uma vertente da sociologia no campo neomarxista, pós-modernista ou pós-estruturalista, que criticam o sujeito tradicional em função de novas concepções de subjetividade.

A subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou à vivência pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana. O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados (TARDIF, 2002, p. 233).

Tardif (2002), em sua análise, mostra-nos a importância de se considerar o olhar do(a) educador(a), pois, em última instância, é este(a), quem exerce diretamente influência sobre os(as) alunos(as) e sobre as práticas e transformações educacionais e sociais. O autor chama ainda a atenção para os saberes docentes, os quais devem ser considerados importantes, pois são transformados em teorias de conhecimento, na medida em que são colocados na prática, repensados, reatualizados e transformados pelos(as) protagonistas educacionais.

Considerar a identidade do(a) professor(a), seus saberes e seu percurso profissional na análise das questões sobre formação de professores(as), rompe com uma visão tradicional de pesquisa educacional, na qual a teoria permanece “descolada” da prática e o saber acontece independente do sujeito. O avanço dos estudos educacionais e psicológicos, na atualidade, mostra-nos exatamente o oposto do que é construído nessa visão tradicional da pesquisa. Com essa reflexão, pensamos que, para o avanço de um projeto educacional e de seus(as) protagonistas, não há espaço para uma teoria que não esteja interligada à prática e para um saber que não esteja fundamentado na subjetividade. Mais ainda, concordamos com Tardif (2002), quando reconhece que toda teoria e toda prática trazem em si um saber e uma ação que estão extrinsecamente ligados ao conhecimento e à subjetividade dos(as) profissionais que com elas estão envolvidos(as).

O autor defende duas teses que consideramos importantes:

Primeira tese: os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Segunda tese: a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros,

mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (TARDIF, 2002, p.237)

Assumir essas teses significa, na concepção desse autor, conceber os(as) professores(as) como sujeitos de saberes e possuidores(as) de conhecimento; e, a partir disso e como consequência, ajudá-los(as) a se apropriarem de seu próprio discurso, suas perspectivas e interesses, sejam eles individuais ou coletivos. No nosso entendimento, essas teses remetem ainda à idéia de uma prática compartilhada pela convivência profissional com seus pares, seus(as) alunos(as), com a comunidade acadêmica e o meio social, pois a transformação e mobilização de saberes ocorrem, de maneira privilegiada, em momentos de interlocução e de trocas de experiências.

Tardif (2002) supõe que deve haver por parte dos(as) formadores(as) de professores(as) mudanças substanciais em suas concepções e práticas. Em primeiro lugar, tomarmos consciência de que os(as) professores(as) regentes de sala são também sujeitos do conhecimento. E, por esse motivo, deveriam influir no processo de sua própria formação. Para o autor, provoca estranheza o fato de que professores(as) que têm sob sua responsabilidade a formação de outras pessoas e que reconhecem a sua própria capacidade na condução dessa formação, não são considerados(as) capazes de influir em sua própria formação ou, pelo menos, em parte dela.

Em segundo lugar, se considerarmos que a profissão docente exige dos(as) professores(as) conhecimentos específicos é de se esperar que a formação destes(as) deva basear-se nestes conhecimentos. Porém, conforme este pesquisador, tal formação ainda é dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais.

Em terceiro lugar, percebermos que a formação de ensino segue a lógica disciplinar. Disciplinas como Psicologia, Filosofia, Didática, são de curta duração e

concebidas de forma isolada, não estabelecendo relações entre si, o que as tornam pouco atrativas. Para Tardif (2002), precisamos abrir espaços no currículo para uma lógica de formação profissional, baseando-a nos conhecimentos dos(as) professores(as) e de modo que sejam trabalhadas as crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas que influem na maneira como os(as) professores(as) regentes apreendem o conhecimento e as informações. Tal lógica de formação deverá estar relacionada à prática, às tarefas e aos conhecimentos dos(as) referidos(as) professores(as).

1.1- ESTUDOS SOBRE PROFESSORES(AS) DE ADOLESCENTES

A literatura sobre professores(as) de adolescentes e suas experiências pedagógicas é escassa. Apenas recentemente é que observamos, por exemplo, nos trabalhos de Salles (1998), Rangel Tura (2002), Cortesão (2002), algumas reflexões sobre dificuldades e inseguranças que os(as) mestres(as) encontram no trato com estes(as) meninos e meninas em pleno processo de formação.

A pesquisa de Salles (1998), por exemplo, aponta com clareza como as representações carregadas de preconceito dificultam o diálogo com os(as) adolescentes.

Ela mostra que:

Os professores, ao visualizar o adolescente como aluno indisciplinado, desinteressado, desinformado, de vir à escola para passear, ver amigos, namorar, experimentando no dia-a-dia a ação e a reação dos alunos, colocam-se entre a aproximação e a distância, a compreensão afetiva e o autoritarismo, permeando seus comportamentos e atitudes pelos valores do saber escolarizado (SALLES, 1998, p.105)

Nesse estudo, Salles (1998) analisa a representação social que os(as) professores(as) fazem de seus(as) alunos(as) adolescentes, identificando alguns aspectos como predominantes sobre outros. A autora observou que os(as) mestres(as) não conseguem captar a realidade na sua totalidade, pois para estes(as) *o que não é compreendido, o que é incoerente, é posto de lado* (Ibidem, p.105). Semelhante visão é compartilhada por outros membros da escola como diretores(as), equipe pedagógica e funcionários(as), que mantêm a visão do(a) adolescente como aquele(a) que *nada quer da vida, não tem perspectivas, objetivos e interesses, que mesmo tendo conhecimentos políticos se posiciona como sendo apolítico* (Ibidem, p.105).

Um dado importante que este estudo aponta, diz respeito à relação com a família. Uma outra queixa apresentada por professores(as) é, segundo Salles (1998), a necessidade da escola assumir sozinha um papel que deve ser compartilhado com a família. Frequentemente, professores(as) são chamados a trabalhar, por exemplo, valores, tais como: solidariedade, igualdade, respeito às diferenças, ética, moral e sexualidade. No entanto, diante de situações como essas os(as) professores(as) consideram que estão se afastando de sua função social que é a de transmissão de um saber socialmente construído e procuram, por isso, manterem-se no campo exclusivo do conteúdo disciplinar. Agindo assim, acreditamos, distanciam-se cada vez mais de seus(as) alunos(as), de seus anseios, valores, agravando ainda mais o problema de relacionamento entre professores(as) e alunos(as).

Nessa mesma direção, Rangel Tura também destaca a crença dos(as) mestres(as) de que seu papel na formação dos(as) jovens adolescentes limita-se à transmissão de conteúdos.

Os mestres, em sua maioria, acreditavam ter a chave que iria abrir as portas do futuro para seus alunos, pois dominavam um conhecimento necessário,

imprescindível. E por isso estavam naturalmente colocados num patamar acima dos estudantes (RANGEL TURA, 2000, p.182).

Rangel Tura (2000), neste mesmo estudo, verificou que os(as) professores(as) queixavam-se da falta de limites dos(as) alunos(as), da falta de orientação dos pais aos(as) filhos(as), da falta de perspectiva dos(as) jovens, e também apresentavam uma visão preconceituosa sobre a cultura popular. Para esses(as) docentes, o objetivo principal era o cumprimento do programa e *para tanto se esperava a disciplina dos estudantes e sua participação nas atividades pedagógicas. Participação essa entendida como estar atento às instruções do professor e fazer aquilo que ele pedisse* (Ibidem, p.71).

Também encontramos nas análises feitas por Cortesão (2002) que, na concepção dos(as) docentes, o(a) professor(a) de adolescente deveria esforçar-se para manter a ordem, tentar transmitir para seus(as) alunos(as) os saberes que possuem e as lições preparadas de acordo com currículos bastante cristalizados. A autora ainda verificou que os(as) professores(as) classificam os(as) alunos(as) como *bons(boas)* ou *maus(más)* utilizando-se dos conceitos/notas por eles(as) obtidos(as), sem relativizá-los(as), aumentando, então, o fosso entre os interesses e os saberes de adolescentes e professores(as). Os(as) mestres(as) tornam-se mais inacessíveis e detentores(as) de um poder inerente ao saber que dominam; e que, institucionalmente, a escola julga como necessário ser transmitido aos(às) jovens.

No nosso entendimento, os estudos relatados acima anunciam, pois, algumas situações que poderíamos considerar como causadoras de angústias, ansiedades ou dificuldades experimentadas por professores(as) de adolescentes. Esses estudos fortalecem nosso propósito de alargar e aprofundar o conhecimento nos campos dos saberes e das práticas desses(as) professores(as) com o objetivo de problematizarmos o

processo de constituição de sua identidade, seu percurso de formação, seus saberes e suas práticas.

Para finalizarmos, e ainda situarmos nosso estudo no contexto das pesquisas mais recentes sobre formação de professores(as), não podemos deixar de destacar os trabalhos de Fontana (2003). A autora, assim como nós, inquieta-se e deseja estudar de perto os processos pelos quais passam as professoras ao longo de sua formação profissional; no nosso caso, especialmente, os(as) professores(as) de adolescentes, com quem convivemos e trabalhamos no cotidiano de uma escola. A autora acredita na educação como *uma prática histórico-cultural de constituição do humano* (FONTANA, 2003, p.13) e, que a sala de aula e a relação com os(as) alunos(as), no caso específico, adolescentes têm constituído reciprocamente professores(as) e alunos(as). Chamamos a autora como uma referência em nossas reflexões, por considerarmos a sintonia de nossas preocupações com as dela e que dizem respeito às relações sociais e subjetivas no desejo de compreender a tecitura e os meandros da relação professor(a)- aluno(a).

Estudando o significado e a elaboração do processo de ser professora e acompanhando os processos pelos quais eles(as) vieram, ao longo do tempo, constituindo-se como profissionais, Fontana (2003) aproxima-nos de uma identidade do ser professora. Neste trabalho, enfim, a nossa pretensão é a de nos aproximar da identidade dos(as) professores(as) de adolescentes. O capítulo seguinte apresentará as bases metodológicas que orientaram este estudo.

CAPÍTULO 2

O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

As entrevistas abertas, os sistemas conversacionais e dialógicos que caracterizam o momento de uma investigação, representarão a única fonte de acesso a esse material que aparece nos interstícios das produções dos sujeitos...(González Rey, 2003).

Em meados dos anos 80, Antônio Nóvoa (1995) anunciava uma virada na pesquisa educacional, visto que colocou o(a) professor(a) no centro dos debates e das investigações educacionais. Para o autor, a literatura pedagógica foi enriquecida com obras e estudos sobre a vida dos(as) professores(as), suas carreiras, seus percursos profissionais e biografias. O enfoque no(a) professor(a) revelou-se como a grande contribuição das pesquisas, a partir desta década. Roseli Fontana garante que o grande mérito desses estudos é o de *jogar luz sobre a materialidade de nossa atividade, que nos constitui como professoras e nos apresenta como sujeitos, multiplicando/desdobrando a nossa imagem produzida* (FONTANA, 2003, p.29).

Nesta pesquisa, trabalhamos na perspectiva de que os saberes constituem-se como parte integrante do tornar-se professor(a), pois tal perspectiva abre-nos uma possibilidade de rompimentos com conflitos entre objetivismo e subjetivismo, indivíduo e coletivo, conflitos que são carregados de sentidos e que ultrapassam o nível consciente.

Nessa direção, escolhemos a metodologia qualitativa como o procedimento de pesquisa que poderá nos ajudar a encontrar o lugar tanto do(a) pesquisador(a), quanto do(a) sujeito pesquisado(a) enquanto produtores(as) de pensamento, de uma nova forma

de agir e interagir consigo mesmo(a), com seus pares e alunos(as) no espaço da sala de aula e fora dele.

Chizzotti confirma a importância do conhecimento na pesquisa qualitativa para se atingir a postura do(a) pesquisador(a) como produtor(a) de pensamento. Esse autor avalia que

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

Podemos observar, então, que a pesquisa tem também o papel de desvelar o sentido social das interações cotidianas construídas pelo sujeito, já que o(a) pesquisador(a) é um(a) ativo(a) descobridor(a) do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais.

André (2001) enfatiza a importância de uma metodologia investigativa e fundamentada em princípios pedagógicos e epistemológicos. A autora parte do princípio de que o conhecimento está fundamentado na ação e na interação, o que envolve, fundamentalmente, uma postura que prima pelo diálogo. O processo dialógico deverá constituir a principal forma de comunicação a ser utilizada para a obtenção dos dados, pois, à medida que os sujeitos expressarem suas idéias, ressignificando suas reflexões e seu fazer, estarão desvelando os sentidos que circulam no espaço escolar e que constituem o alvo de nossa atenção neste estudo.

Trivinos, ao referir-se ao pesquisador qualitativo, diz que

(...) [aquele(a)] que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características sui generis, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações (TRIVINOS, 1987, p.138)

O autor refere-se, ainda, aos instrumentos de pesquisa, dizendo que a entrevista semi-estruturada, o questionário, a observação livre, dentre outros instrumentos, são fundamentais para a obtenção dos dados que interessam ao(a) investigador(a) qualitativo(a).

É fundamental esclarecermos que a opção por uma pesquisa de caráter qualitativo deu-se por tratarmos de questões que não podem se ater a dados objetivos e mensuráveis. Buscamos referência em Haguette (1999) para reforçar nossa escolha metodológica, quando faz uma diferenciação entre o objeto da metodologia qualitativa e o da quantitativa. Esta última supõe objetos de observação comparáveis entre si, enquanto que a metodologia qualitativa enfatiza as especificidades do fenômeno em suas origens e em sua razão de ser. Também Gonzáles Rey (2002) mostra que, na perspectiva quantitativa, os dados são apresentados de forma fria e impessoal como uma ação instrumental do(a) pesquisador(a) sobre o sujeito. Para ele, isso significa um empobrecimento da qualidade da informação, conduzindo a uma distorção do seu valor. A confirmação dessa idéia podemos encontrar em Kincheloe, quando afirma que *“os dados empíricos originados de qualquer estudo não podem ser tratados como fatos simples e irrefutáveis. Representam suposições ocultas que o pesquisador deve descobrir e expressar* (KINCHELOE, 1997, p.144).

O compromisso maior da pesquisa qualitativa é com a elucidação e o conhecimento sobre o tema que está sendo analisado, diferentemente da pesquisa quantitativa, a qual objetiva a descrição, a predição e o controle.

O instrumento metodológico utilizado na presente investigação foi a entrevista. Lakatos (1990) associa a entrevista a um encontro entre duas pessoas, e uma delas procura obter informações sobre um assunto através de uma conversa profissional. Segundo a

autora, a entrevista é um procedimento próprio da investigação social, na coleta de dados, como auxílio no diagnóstico ou trato de um problema social. Ela constitui-se num momento privilegiado de conversação que pode se tornar superior a outras técnicas de obtenção de dados.

Também André (1986) considera a entrevista como uma das melhores técnicas para se colher as informações desejadas, sendo ela de grande utilidade para a pesquisa em educação. Mas, para isso ocorrer, é fundamental que o(a) pesquisador(a) tenha conhecimento de seus limites e respeito às exigências da entrevista. A autora chama a atenção para um aspecto relevante da entrevista que é a interação, a qual possibilita um clima de reciprocidade entre o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a). A reciprocidade é muito mais visível na entrevista do que em outras técnicas: a observação unidirecional, a aplicação de questionário ou técnicas projetivas. Para a autora, há ainda outras vantagens de se trabalhar com a técnica da entrevista; uma delas é a possibilidade de captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Sendo realizada de uma forma apropriada, a entrevista possibilita atingir inclusive os temas de foro íntimo e pessoal, os quais possuem uma natureza complexa ou decorram de uma escolha estritamente pessoal.

Outra vantagem apontada por André (1986) é a de que a entrevista atinge uma gama diversificada de sujeitos, que vai do(a) extremamente culto(a) àquele(a) que possui um baixo nível de instrução formal e, a priori, não seria atingido(a) por outros instrumentos como, por exemplo, um questionário escrito.

Mas, a entrevista exige alguns cuidados a serem observados pelo(a) pesquisador(a) como, em primeiro lugar, o de ter o máximo respeito pelo(a) entrevistado(a) no que se

refere a horário, local, comparecimento ao combinado, sigilo e anonimato quanto à identidade do(a) informante, além do respeito às idéias que expressa.

Outra atenção especial deve ser dada ao universo cultural de quem está prestando as informações, apresentando opiniões e impressões que constituem o material da pesquisa em curso. Por outro lado, é preciso estar atento ao problema da imposição de uma problemática, ou seja, a apresentação de questões que, mesmo com todo o cuidado e respeito ao nível de instrução do(a) informante, se mostram incompatíveis com seu universo de valores e preocupações. A autora, prosseguindo na observação dos cuidados a serem observados para o êxito da entrevista, adverte que

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (ANDRÉ, 1986, p.146).

Uma preocupação que normalmente têm os(as) autores(as) que trabalham com a entrevista como André (1986), Haguette (1999), Lakatos (1990), dentre outros(as), é a de que esta possa ultrapassar os limites de pura técnica, dependendo da qualidade e habilidade do(a) entrevistador(a). Mas dizem, também, que não há receitas prontas e acabadas para se tornar um(a) bom(boa) entrevistador(a) e, sim, cuidados a serem observados e uma inventiva honesta e atenta do(a) investigador(a). Estes aspectos, se observados, poderão conduzir a uma boa entrevista.

Para André (1986), um outro aspecto relevante da entrevista diz respeito à forma de registro. Duas são as formas normalmente utilizadas: a gravação direta e a anotação durante a entrevista. Ambas trazem em si defeitos e virtudes.

A gravação direta registra a verbalização, mas não registra as expressões faciais, os gestos, as mudanças de posturas e, às vezes, provoca inibição no(a) entrevistado(a); além disso, há o trabalho com a transcrição das fitas, que é minucioso, demorado e árduo, demandando muito o auxílio da memória do(a) entrevistador(a), pois, diante de tantas informações obtidas, é necessário distinguir as informações centrais para o interesse da pesquisa. Como vantagem, a gravação possibilita ao(à) entrevistador(a) ficar mais livre para prestar atenção ao(à) entrevistado(a).

As anotações feitas durante a entrevista podem deixar lacunas em relação ao que foi dito e demandam maior atenção e esforço do(a) entrevistador(a), além de mais tempo para a escrita. Por outro lado, as anotações exigem um trabalho de seleção e interpretação das informações emitidas. O(a) entrevistador(a) define, no decorrer da entrevista, o que é importante ser anotado e enfatiza aspectos amplos e diversificados exigindo prática e habilidade por parte do(a) pesquisador(a) já que deverá se manter atento ao mesmo tempo em que realiza as anotações.

Dentre as modalidades de entrevista, buscamos aquela que consideramos ser a mais adequada aos interesses do estudo em questão e que, além disso, possibilita um contato mais livre e autêntico com os(as) colaboradores(as) – a entrevista semi-estruturada. Esta maneira de orientar a entrevista permite que os(as) colaboradores(as) tenham liberdade para a exposição de seus pontos de vista, com autenticidade em relação ao modo de se verem como professores(as) de adolescentes, seus saberes e os significados que atribuem a suas experiências como docentes.

Para obtermos um contato mais detalhado sobre questões que dizem respeito à formação acadêmica e experiencial dos(as) professores(as) de adolescentes, sua compreensão sobre adolescência, seu relacionamento com os(as) jovens, sua expectativa

no trabalho com eles(as), suas propostas de trabalho com seus pares, a entrevista semi-estruturada pareceu-nos um instrumento indicado. Dar voz aos(as) professores(as), possibilitando a eles(as) construir e reconstruir sua imagem como educadores(as) de adolescentes, foi fundamental no estabelecimento de um contato capaz de transmitir-lhes a confiança de se exporem de maneira autêntica e sincera. É nesse sentido que André avalia a entrevista semi-estruturada

Onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica e, ainda,... a entrevista semi-estruturada... se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (ANDRÉ, 1986, p.34).

A pesquisa foi desenvolvida na escola em que atuamos como psicóloga. Trata-se de uma escola pública federal que atende aproximadamente 865 alunos entre 4 e 15 anos de idade, matriculados na educação infantil e no ensino fundamental. A escola conta com um corpo docente de 82 professores(as) efetivos(as), 33 professores(as) substitutos(as), em regime temporário de trabalho, e com 27 servidores(as) técnico-administrativos(as). A escola é situada na zona urbana residencial da cidade, em um bairro considerado de classe média.

A escola está assentada em uma área física de 4.434,20 m² de construção e é composta por salas de aula com capacidade de receber, adequadamente, em média, vinte e cinco alunos(as). Possui salas de professores(as), salas-ambiente de artes e de língua estrangeira (Inglês, Francês e Espanhol), laboratórios de geografia, história, matemática, ciências, informática, psicopedagogia, brinquedoteca e espaço cultural. Possui ainda salas de convivência, de reuniões, de apoio ao estudante, anfiteatro, quadras poliesportivas, pátio, *play-ground*, uma biblioteca com acervo de, aproximadamente, 21.000 títulos

(literários, pedagógicos e periódicos), sala de leitura e de estudo em grupo. Ainda do ponto de vista de sua infra-estrutura física, a escola tem espaço amplo onde se localizam cantina, almoxarifados, depósitos, secretaria, salas para administração escolar e coordenação acadêmica. Oferece serviço de saúde escolar e odontologia preventiva.

A escola conta ainda com um núcleo de estudos sobre a infância e a adolescência, o qual se tornou um espaço responsável por articular projetos de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, o núcleo está desativado, mas deve retomar suas ações ainda em 2004.

No que se refere aos recursos humanos, a direção, no período de realização das entrevistas, era composta por uma diretora, uma vice-diretora, três coordenadoras pedagógicas responsáveis, respectivamente, pelos 1º, 2º e 3º ciclos. Contava com a colaboração do setor de apoio aos(as) educandos(as), que atuava junto aos(as) adolescente, professores(as) e familiares de alunos(as) fazendo a intermediação na relação professores(as)-alunos(as)-família e acompanhamento dos(as) adolescentes nas suas necessidades pedagógicas e no que tange às relações estabelecidas com colegas, professores(as) e demais servidores(as) pertencentes à instituição.

As profissionais que atuavam no setor de apoio ao(a) educando(a) ministravam um conteúdo disciplinar denominado Oficina de Linguagem (O.L). Nas aulas de O.L., como é mais conhecida, a opção foi a de se trabalhar as diversas linguagens presentes no cotidiano e que dão a expressão de nosso ser, fazer e viver. Trabalhava-se a linguagem corporal, a linguagem falada, a linguagem do olhar, a linguagem dos gestos, a linguagem dos odores, dentre outras. O trabalho realizado estava fundamentado nos pilares da educação, principalmente no aprender a conviver, no aprender a ser, buscando auxiliar no aprender a aprender: aprender como ser humano, aprender como estar na adolescência,

entender os movimentos corporais, mentais, emocionais e espirituais da adolescência. Decorre desse aspecto à opção por inserir o setor de apoio neste trabalho.

Do ponto de vista da organização curricular, a escola adota o sistema de ciclos. No período de duração da coleta de dados, a escola estava em processo de implantação dos ciclos. Até este momento, havia se conseguido a organização das séries afins em três ciclos: educação infantil, 1ª e 2ª séries no 1º ciclo; 3ª, 4ª e 5ª séries no 2º ciclo - ciclo da Pré-Adolescência; e 6ª, 7ª e 8ª séries no 3º ciclo - ciclo da Adolescência.

Esta pesquisa foi desenvolvida junto aos(as) professores(as) do terceiro ciclo do ensino fundamental, composto por dezessete professores(as) efetivos(as) e sete professores(as) substitutos(as) - totalizando vinte e quatro professores(as), os(as) quais desenvolvem os conteúdos próprios de sexta a oitava séries do ensino fundamental, em nove salas de adolescentes. Dentre os(as) professores(as) efetivos(as) que atuam nesse ciclo, três são doutores(as), nove são mestres(as) e cinco especialistas. A opção por trabalhar com este ciclo é devido a ele corresponder ao ciclo da adolescência e ao ciclo de nossa atuação profissional.

O critério para escolha dos(as) protagonistas da pesquisa, é o vínculo efetivo com a escola e optamos por trabalhar com os(as) professores(as) efetivos(as) por considerarmos que os(as) mesmos(as), sendo do quadro permanente da instituição, têm um compromisso mais duradouro que aqueles(as) que estão na função temporária de substituição. Isto porque, com raras exceções, os(as) efetivos(as) estão e permanecem na escola durante toda sua vida profissional, por terem regime de trabalho com dedicação exclusiva e, por isso, podem se envolver com mais dedicação na elaboração e execução do projeto político-pedagógico da instituição e ajudar na construção de políticas públicas de

favorecimento do desenvolvimento do(a) aluno(a) do ensino fundamental, seja ele(a) criança, adolescente ou adulto(a).

O grupo de entrevistados(as) é formado por oito profissionais: Ada – Ciências; Ádria – Língua Portuguesa; Amália – Matemática; Aqueleida – Língua Estrangeira; Edécia – Setor de Apoio ao(à) Educando(a); Omar – Educação Física; Régia – Educação Artística e Tina – Geografia. É importante ressaltar que a ausência de um(a) representante do conteúdo disciplinar História, uma das áreas mais atuantes em projetos e formulações de políticas educacionais dentro e fora da escola, se deve ao fato de os(as) professores(as) desta área, no terceiro ciclo, serem substitutos(as).

Nosso contato inicial deu-se informalmente com a coordenadora pedagógica do terceiro ciclo, para se ter um mapeamento de turmas, disciplinas, professores(as) de cada série do ciclo. Obviamente, apresentamos a ela o objetivo da pesquisa e explicitamos aqueles(as) a quem chamaríamos como colaboradores(as) neste processo. Encontramos uma boa receptividade por parte da coordenadora pedagógica, a qual nos disponibilizou a relação dos(as) docentes que atuam diretamente com os(as) adolescentes.

Ao analisar o quadro de professores(as) efetivos(as), nos deparamos com situações de conteúdos disciplinares que têm mais de um(a) professor(a) dando aula na mesma série, por exemplo, três professores(as) de Matemática na sétima série. Para maior agilidade na coleta e análise dos dados, sorteamos um(a) professor(a) de cada conteúdo disciplinar, conforme exposto anteriormente, num total de oito colaboradores(as). Foram colocados os nomes dos(as) docentes da disciplina e sorteados(as) por ordem numérica. O(a) primeiro(a) sorteado(a) foi o(a) primeiro(a) a ser contatado(a); não tendo ele(a) disponibilidade ou não aceitando participar da entrevista, foram, convidados(as) os(as) outros(as) professores(as) na seqüência dos números sorteados.

Para cada colaborador(a) foram apresentados os objetivos e uma breve contextualização da pesquisa e de seus procedimentos metodológicos. Ficou confirmada a realização de entrevistas semi-estruturadas, com o recurso de um gravador. Evidentemente, nos manifestamos também a respeito do caráter ético sempre presente nas gravações, transcrições e posterior análise.

A aplicação das entrevistas foi precedida por um estudo piloto. Realizamos duas entrevistas com professores(as) da sétima série para apurar a adequação do instrumento proposto. De início, nossa preocupação estava centrada nos(as) mestres(as) da sétima série. É nesta série que geralmente surgem, com grande intensidade, os conflitos, a rebeldia, a apatia e o desinteresse dos(as) alunos(as) em relação aos conteúdos escolares. Também nessa série observamos um maior pulsar de energia na convivência entre eles(as) e um despertar para a vivência do que seja a adolescência. Em contraste, considerávamos a sexta série como a “chegada” na fase da adolescência e a oitava série como o “término” e caminho para o início da juventude. Portanto, no nosso entendimento, a sétima série seria a representante concreta da adolescência propriamente dita.

No entanto, a realização do estudo piloto permitiu-nos constatar que o(a) professor(a), mesmo sendo de uma série específica, refere-se ao ciclo da adolescência e aos(as) adolescentes no geral, ou seja, verificamos que não há entre eles(as) uma compreensão do(a) adolescente por série. Mediante isso, ampliamos o universo de professores(as) a serem entrevistados(as) e incluímos todos(as) os(as) docentes efetivos(as) do terceiro ciclo. Por ser um grupo grande de professores(as) optamos por trabalhar com uma amostra representativa de oito professores(as), como já explicitado anteriormente, ou seja, um(a) representante por cada conteúdo disciplinar. Além desse

benefício, a aplicação das entrevistas no estudo piloto possibilitou-nos uma experiência na condução das entrevistas definitivas, proporcionando mais segurança e confiança no instrumento.

Devido a dificuldades encontradas para reunir todo o grupo de colaboradores(as) sorteados(as), os contatos para a marcação das entrevistas foram feitos de modo individual e pessoalmente. Triviños (1987) alerta sobre dificuldades que podem ocorrer na pesquisa caso as pessoas convidadas não tenham a disponibilidade de tempo necessária para a realização da investigação. Considera o autor a importância da definição de horário, local e duração das entrevistas; na concepção dele,

isto não só permite ao investigador o planejamento de seu tempo, mas também significa um respeito pelas atividades do informante e, nesta fase, um encaminhamento normal da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.149).

Por outro lado, o mesmo autor pondera que o(a) investigador(a) não pode crer na rigidez de tempo de execução da entrevista, sob pena de sentir-se frustrado(a) com os contratempos que podem surgir. Assim, todas as entrevistas foram realizadas nos horários e locais propostos pelos(as) colaboradores(as). A princípio, foi dito a eles(as) que a entrevista teria uma duração entre quarenta minutos e uma hora, no máximo.

Triviños (1987) alerta que uma entrevista não deveria se prolongar para além de trinta minutos, pois poderia incorrer no risco de tornar-se repetitiva. A duração média das entrevistas que realizamos foi de duas a três horas sem, contudo, cair na monotonia ou repetição dos assuntos tratados. Pelo contrário, os dizeres da maioria dos(as) entrevistados(as) abriram um leque de reflexões sobre suas práticas, sobre a vivência de sua própria adolescência, o(a) adolescente no mundo atual, a história da adolescência, os curso de formação inicial e continuada, a sua visão sobre sua profissão, dentre tantos

outros assuntos pertinentes ao objeto de estudo da pesquisa e às questões abordadas na entrevista. O roteiro utilizado na condução das entrevistas consta como anexo A.

Estudiosos(as) em pesquisa, como o autor citado, alertam para a necessidade de o(a) entrevistador(a) *estabelecer um bom rapport, estar possibilitando um clima de simpatia, de confiança, de lealdade, de harmonia entre ele e o entrevistado* (Ibidem p.149). Triviños (1987) lembra-nos, também, que o(a) entrevistado(a) deve sentir-se, desde o princípio da entrevista, útil e importante para os objetivos da pesquisa, e realça a importância do vínculo estabelecido entre pesquisador(a) e entrevistado(a) para o sucesso da pesquisa, dizendo que:

Quando se tem alcançado esse nível de simpatia recíproca, de confiança mútua, entre informante e pesquisador, podemos dizer que os dados fornecidos pelo entrevistado são vitais para a pesquisa, porque o informante marca sua presença também com verdadeiro interesse, isto é, está participando ativamente no desenrolar da investigação (TRIVIÑOS, 1987, p.150).

Comparecemos às entrevistas no horário e local previamente definidos, munidos de gravador e fitas cassetes conforme combinado com os(as) colaboradores(as) da pesquisa. As entrevistas gravadas foram transcritas, e o texto de cada um(a) foi entregue aos (às) entrevistados(as). É importante ressaltar que houve aceitação total das informações registradas.

Os dados coletados foram analisados com o objetivo de identificar as pessoas e coletar informações sobre formação acadêmica, saberes da formação e da experiência, a adolescência e o(a) adolescente, as relações dos(as) adolescentes com sua família, saberes sobre a escola, dificuldades e facilidades no trato com os(as) adolescentes, o enfrentamento das questões típicas da adolescência, a importância do(a) professor(a) na vida do(a) adolescente, como se percebem como professores(as) de adolescentes e as

trocas de informações a respeito do trabalho com e sobre os(as) adolescentes.(Ver anexo A)

Em um primeiro momento, fizemos uma leitura geral de todas as entrevistas para ter uma visão global das respostas dadas. Com uma segunda leitura, assinalamos as idéias que chamaram nossa atenção em cada resposta. Procuramos, posteriormente, o que havia de consenso, de idéias discordantes entre eles(as) e as ambivalências que, às vezes, permearam os posicionamentos de nossos(as) professores(as) colaboradores(as).

A partir da análise das entrevistas, agrupamos os itens em unidades mais amplas como:

- Dados pessoais e formação acadêmica
- Saberes da formação inicial e da continuada
- Saberes da experiência, englobando os saberes sobre a adolescência e sobre o(a) adolescente, saberes sobre as relações dos(as) adolescentes com sua família e sobre a escola, dificuldades e facilidades no trato com os(as) adolescentes e o enfrentamento das questões da adolescência

Durante a análise, buscamos embasamento para compreender as idéias apresentadas pelos(as) nossos(as) entrevistados(as) nos(as) teóricos(as) que pesquisam a temática formação de professores(as) e nos(as) estudiosos(as) das questões da adolescência, para abordar os pontos contraditórios e ambivalentes e para problematizar alguns posicionamentos expressos pelos(as) professores(as).

Vale ressaltar que nossa análise, apresentada no próximo capítulo, não teve como intenção formular propostas ou fazer qualquer tipo de crítica aos(as) professores(as), mas, objetivamente, conhecê-los(as) e a seus saberes. A análise propõe refletir o pensamento dos(as) professores(as) sobre os diversos aspectos abordados (o universo das relações

sociais no qual estão inseridos(as), as identidades individuais dos(as) mesmos(as) e um espaço de liberdade para uma maior intervenção.

O capítulo final concentrará nossas considerações advindas das análises empírica e teórica.

CAPÍTULO 3

O PENSAR E O FAZER DE PROFESSORES(AS) DE ADOLESCENTES

Ele deve ser um tipo humano capaz de se poder desiludir todos os dias, e de todos os dias renascer em ilusões. Essa qualidade lhe confere um poder extraordinário de energia. Esse ressuscitar diário é, realmente, a mais manifesta capacidade de se manter em vida, sem as funestas conseqüências que a rotina costuma insinuar no tempo (CECÍLIA MEIRELES, 2001).

Conviver com os(as) adolescentes e estar em contato direto com o(a) seu(sua) educador(a) e com o trabalho que realiza com os(as) seus(as) alunos(as) motivou-nos a querer saber quem é este(a) professor(a); quais são suas dificuldades; quais as facilidades que encontra no trato com os(as) jovens; quais saberes possui sobre a adolescência e os(as) adolescentes e como os adquiriu. Indagamos, ainda, como teriam sido o percurso de sua formação acadêmica, os saberes advindos de sua trajetória de vida; qual seria a sua percepção sobre a própria profissão e como se daria o relacionamento com seus pares. Interessou-nos também conhecer como se deu a formação que capacita esse(a) professor(a) para lidar com adolescente.

Para obter essas respostas, formulamos um conjunto de questões que nos orientou numa entrevista com os(as) mestres(as). O diálogo ou a interlocução que mantivemos possibilitou-nos aproximar de sua identidade e, especialmente, permitiu-nos compreender como ele(a) vivencia a prática dialógica com seus(as) alunos(as), de que forma estabelece

uma relação com os(as) adolescentes e o vínculo existente entre eles(as), o que os(as) ajudaria a influir no processo de formação humana e de valores dos(as) jovens.

Os(as) colaboradores(as) de nosso estudo constituem um grupo de docentes que desfrutam de uma realidade diferenciada dentro da rede pública de ensino. Com quarenta horas de dedicação exclusiva, trabalham em regime integral na própria instituição, encontrando uma boa possibilidade de atuação junto aos(as) adolescentes.

Um outro dado que importa ser considerado é que os(as) docentes entrevistados(as) fazem parte do grupo de trabalho com o qual atuamos na escola. Essa situação particular nos obriga a evidenciar que o nosso olhar se volta, especificamente, para o contexto desta escola pública, embora acreditamos que a identidade de seus/suas professores(as), suas dificuldades e suas práticas muito se assemelham a de profissionais de outras escolas.

Vale informar que os(as) profissionais entrevistados(as) encontram-se na faixa etária entre trinta e cinquenta e quatro anos e que somente um pertence ao sexo masculino.

Estes dados iniciais nos remetem, de imediato, a algumas rápidas reflexões. Com relação à idade, as professoras e o professor entrevistado se encontram numa fase da vida em que, supomos, já tenham vivenciado uma série de situações que seriam revertidas em uma espécie de "sabedoria" para lidar com os(as) adolescentes. A idade pode expressar essa experiência adquirida ao longo do tempo; algo que, sem dúvida, é um dado de grande importância para o nosso trabalho.

No que se refere ao gênero, a presença feminina entre os(as) entrevistados(as) é uma amostra da participação das mulheres no mundo do trabalho. Como constatou uma das entrevistadas, a mulher tem, hoje, um papel fundamental na manutenção da casa

(Regia¹). Não há dúvidas de que, para ela, é bastante natural o fato de mulheres e homens assumirem juntos o papel de provedores do lar.

Há ainda um outro aspecto na análise do gênero que não podemos deixar de observar: a predominância da presença feminina na arte de ensinar. No nosso entendimento, essa situação testemunha os resultados de um longo processo de luta visando à inserção da mulher no mundo do trabalho e, principalmente, combatendo à pequena valorização do trabalho feminino, pois o ensinar era considerado como uma extensão do lar e, portanto, não valorizado financeiramente e, contando ainda, com o agravante de que a presença masculina era mínima no campo da educação, o que também contribuía fortemente para a referida desvalorização conforme as explicitações seguintes.

No decorrer da história, encontramos a luta intensa dos movimentos feministas pelas conquistas de direitos das mulheres e várias manifestações contrárias à discriminação de gênero; sendo os anos 60 do século passado o marco da rebeldia e da contestação. O objetivo da luta feminista era, conforme nos mostra Louro (2001), romper a invisibilidade e os múltiplos discursos que afirmavam ser a esfera do privado, do doméstico, o universo, por excelência, da mulher. Tal luta tornou visível a segregação sócio-política historicamente vivida pelas mulheres, que não permitiu às mesmas serem vistas como sujeitos e também serviu para se denunciar a ausência das mulheres nos muitos campos do conhecimento científico.

Desde a segunda metade do século XIX, observamos, no Brasil, as transformações que possibilitaram a entrada das mulheres nas salas de aula e o seu predomínio como docente, de tal modo que, por um longo tempo, a profissão foi considerada feminina. A mulher estaria, mesmo fora do lar, exercendo os seus dons maternais junto aos(as) alunos(as). Nesse sentido, a concepção de magistério constituía a própria idéia de

¹ Neste estudo os nomes dos(as) professores(as) foram substituídos para resguardar suas identidades.

maternidade, envolvendo uma prática de amor e doação e uma entrega plena na formação de cidadãos e cidadãs. Com a luta pelos direitos da mulher, a feminização da profissão sofreu transformações. A mulher assume, hoje, uma vivência política e sindical, lutando, inclusive, por melhores salários e condições de trabalho.

Não é esse, entretanto, o foco do nosso trabalho; mas não poderíamos deixar de considerar as evidências que indicam mudanças nas representações de mulheres e homens. Constatamos que não apenas as professoras, mas também o professor, participantes deste estudo, demonstram uma sensibilidade e um desejo de contribuir com a formação do(a) adolescente e de construir uma escuta para os(as) mesmos(as)². Isto nos leva a, mais uma vez, concordar com Louro, quando considera que as representações de professores e professoras dizem algo a seu respeito, *não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos; são descrições que os “constituem”, que os “produzem”* (LOURO, 2001, p.99). A experiência das mulheres como trabalhadoras do ensino e a convivência dos homens com um grande número delas no cotidiano das escolas, certamente estão produzindo modos de existir e de exercitar a profissão docente muito diferentes de tempos anteriores.

Retomamos agora o curso de nossas análises, retratando o percurso de formação acadêmica para, em seguida, sintetizarmos a experiência profissional e de vida das professoras que entrevistamos.

3.1- SABERES DA FORMAÇÃO

² - Visto que não há uma diferença de postura entre o professor e as professoras, em relação ao tema abordado, a partir daqui, usaremos os termos referentes a ele e elas sempre na forma feminina plural, a fim de que se contemple uma forma adequada à maioria.

No que se refere à formação acadêmica inicial, todas concluíram cursos de licenciatura plena nas áreas de suas especialidades e continuaram seus estudos de pós-graduação na área de educação.

Quanto ao processo de sua formação como educadoras, constatamos a existência de uma preocupação recorrente em aprofundar conhecimentos ligados à sua disciplina, tanto quanto conhecimentos relativos à educação em geral. Essa busca de aprofundamento dos conhecimentos parece ser de importância crucial para as professoras impregnarem o seu cotidiano com atitudes reflexivas e de pesquisas para, assim, situarem-se na procura por novos caminhos profissionais, numa atitude de valorização de si próprias e de fortalecimento de sua autonomia no pensar e no fazer. Conforme Cavaco,

A pessoa não se deixa sufocar e parte, procura garantir a coerência, a criatividade, potencializa saber e experiência, redescobre facetas pessoais esquecidas e pode atingir um alto grau de satisfação de si ao encontrar uma mudança na carreira, embora não se furte às inquietações do futuro (CAVACO, 1995, p.183).

Uma das preocupações que identificamos em nossas colaboradoras foi o desejo de superação do senso comum no processo de apresentação dos conteúdos aos(as) alunos(as) *“Nós não podemos ser senso comum... Tenho que ir além do senso comum... Tenho que, através da ciência, mostrar que a vida é estudada”* (Tina – Professora de Geografia e Mestre em Educação)

A preocupação com um ensino fundamentado na pesquisa científica, que ultrapasse o âmbito do senso comum, muito provavelmente, é motivada pelos estudos continuados em suas áreas específicas de conhecimento e no âmbito da educação mais geral de nossas colaboradoras.

Algumas das professoras, também confirmando a importância destes conhecimentos adquiridos, trazem os(as) autores(as) como sendo seus referenciais teóricos na prática cotidiana: *“A gente resgata os teóricos como Piaget, Vigotsky... O referencial teórico dá a tranquilidade de enxergar a fase sensório-motora, pré-operatória, baseada em Piaget”* (Omar – Professor de Educação Física e Mestre em Educação).

A importância que observamos a respeito da formação inicial é a de que, por meio dela, os(as) professores(as) fazem o contato primeiro com a sistematização da ciência e são levados(as) a pensar o seu conteúdo, a sua profissão, seus(as) alunos(as) e a educação na ótica científica. Como mostra Tardif, *é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação* (TARDIF, 2002, p.37).

As idéias apresentadas pelo professor Omar e pela professora Tina nos fazem refletir que nossas colaboradoras consideram importante a formação obtida com seu curso superior. Por outro lado, também nos perguntamos se o desejo de superação do senso comum e de se fundamentar em teóricos para exercitar sua prática pode estar sendo realizado por meio da continuidade da formação, visto elas estarem entre as profissionais que cursam pós-graduação, como sinalizou, anteriormente, Cavaco (1995).

Por outro lado, encontramos opiniões contrárias à idéia da formação inicial como reveladora de saberes. Algumas colaboradoras consideraram que sua formação primeira não lhes possibilitou uma consistência teórica e nem permitiu conhecerem o(a) adolescente com o qual trabalhavam; muito menos lhes proporcionou maior segurança e estabilidade no lidar com as intempéries da relação professor(a) – adolescente.

Infelizmente, o curso de licenciatura não contempla de uma forma mais profunda a formação do professor, para que ele possa trabalhar com o adolescente (Aqueleida – Professora de Língua Estrangeira e Especialista em Língua Espanhola).

Na faculdade, eu vou ter tantas informações, mas o que é significativo para aquele adolescente não é trabalhado na formação inicial (Ada – Professora de Ciências da Natureza e Mestranda em Educação).

No dito pelas entrevistadas observamos a diversidade de idéias apresentadas, em que algumas delas recuperaram o aprendizado inicial. Mediante tal dado, podemos sugerir, ter sido significativo esse aprendizado, pois continua a servir como referência, mesmo estando distante sua formação inicial. Por outro lado, podemos supor também que outras, que não encontraram significado naquilo que aprenderam, se consideram sem embasamento para lidar com os(as) adolescentes.

As entrevistadas revelaram-nos suas opiniões sobre seus cursos. No ponto de vista de algumas delas, na formação inicial, receberam um aprendizado cindido entre a teoria e a prática

A gente vê na escola, na academia, na universidade onde estuda [as disciplinas] psicologia, didática, mas [que] é dissociado com a prática (Amália – Professora de Matemática e Mestranda em Educação).

Teoria e prática têm que ter um diálogo, um estreitamento, mas não têm. Teoria é uma coisa, mas na prática é muito difícil para eles. Então é legitimar esse saber, incorporar e colocá-lo na prática (Edécia – Pedagoga, Psicopedagoga e Especialista em Orientação Educacional).

Eu creio que exista uma lacuna nos cursos de formação e, talvez, até na escola. É importante serem criados espaços nos quais o adolescente possa ser estudado em todas as dimensões necessárias, para que o professor possa atuar melhor (Aqueleida – Professora de Língua Estrangeira e Especialista em Língua Espanhola).

Tardif (2002) considera fundamental que os(as) professores(as) sejam reconhecidos(as) como sujeito do conhecimento e, portanto, como capazes de influenciar em seu próprio processo de formação. Quando as mestras afirmam predominar uma cisão na relação teoria – prática, entendemos que estão dizendo sobre a existência de uma lacuna que vem acontecendo desde o processo da formação inicial. Na realidade, nossas colaboradoras ajudam a confirmar algo que os(as) estudiosos(as) da formação de professores(as), como Tardif (2002) e Larocca (1999), já apontaram: a existência de uma

dissociação entre a teoria e a prática. De fato, essa lacuna é real e já foi evidenciada por outras pessoas. A ausência de um elo entre teoria e prática pode ser considerada como geradora de dificuldades para o exercício de sua profissão.

Larocca nos mostra estudos de pesquisadores(as) da formação de professores(as) que denunciam a existência de uma desqualificação dos(as) profissionais. A seu ver, essa denúncia se dá a partir da responsabilidade social assumida pela formação com o intuito de avançar sobre as *necessidades históricas de transformação social* (LAROCCA, 1999, p.25). Dentre os problemas referidos, ressalta-se

A ausência de relação teoria e prática que dificulta ao aluno-formando a percepção das funções sociais dos conhecimentos veiculados nos cursos de professores (LAROCCA, 1999, p.25)

A autora constata ainda questões que não podem deixar de serem vistas, pois caracterizam um quadro de precariedade na formação inicial

Descaracterização da identidade do curso de formação de professores, esvaziamento dos conteúdos, ensino superficial dos vários aspectos da Educação (entre eles, Psicologia), distanciamento da realidade do 1º Grau, fragmentação da formação, utilização de livros didáticos que transmitem conhecimentos pouco científicos e favorecedores da mecanização do ensino (Ibidem, p.25)

Essa pesquisadora busca uma contribuição em Piconez para reafirmar que os(as) formandos(as) enxergam o seu curso como não favorecedor da instrumentalidade para atuar no ensino básico. Larocca (1999) direcionou a sua análise para as necessidades a serem assumidas pela Psicologia Educacional, no que diz respeito à formação de professores(as)

O quadro descortinado pelos pesquisadores indica a necessidade de (re) construir uma Psicologia Educacional capaz de superar a superficialidade da formação que vem oferecendo aos professores para que estes, no exercício profissional, possam tornar-se capazes de ler a realidade de melhor forma, interpretá-la com o auxílio dos instrumentais teóricos e elaborar modos de interferência condizentes ao compromisso de luta pela emancipação dos homens na sociedade (Ibidem, p.31)

A preocupação com uma formação que favoreça aos(as) professores(as) terem, no exercício de sua prática profissional, um conhecimento do cotidiano também é encontrada em Tardif. O autor explicita que

Na formação de professores ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2002, p.241)

Entre as professoras de adolescente encontramos quem, como já foi explicitado anteriormente, reconhece a importância de sua formação inicial, e se mantém na formação continuada, e quem relativiza o seu aprendizado, por este não as terem preparado para trabalhar com os(as) adolescentes. Mas tornou-se significativo a contribuição trazida por elas, a ser valorizada na questão da relação teoria-prática, ao chamarem a atenção para a lacuna existente entre elas. Nossas colaboradoras não ficaram somente na constatação; para além dela, apresentaram soluções importantes para a minimização deste problema. Isto corrobora a opinião de Tardif, quando propõe que os(as) formadores(as) de professores(as) nas instituições de nível superior devem *abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo* (TARDIF, 2002, p.248).

Na opinião de nossas entrevistadas seria importante

Conhecer um pouco da adolescência nas diferentes épocas. Conhecer um pouco da adolescência, por exemplo, na década de 50, na década de 70 e hoje como é a adolescência. Um estudo comparativo das diferentes épocas (Aqueleida – Professora de Língua Estrangeira e Especialista em Língua Espanhola).

Eu penso que seria muito importante trabalhar desde a formação inicial a questão da interação professor/aluno e da integração dos diversos conteúdos e trabalhar isto numa perspectiva de conhecimento do adolescente, quem são os estudiosos que já trabalharam a questão das faixas etárias, mas [que também existem] outras perspectivas, muitas não vão só pela idade, como é que eu conheço isto, como é que eu lido com isto (Ada – Professora de Ciências da Natureza e Mestranda em Educação).

Os meus alunos adolescentes eu não conquisto ensinando complemento nominal, objeto direto, verbo transitivo indireto ou verbo transitivo. Eu conquisto a minha amizade, a nossa boa relação, o nosso carinho é com a poesia. Alunos que nunca

leram, o que muito pouco leram passaram a gostar de ler, lendo poesia, falando poesia, dizendo textos poéticos por que isso mexe com a alma humana. É essencial que [se] trabalhe mais essa leitura de mundo (Ádria – Professora de Língua Portuguesa e Mestra em Literatura Infanto-Juvenil).

[Um trabalho] através da prática de ensino, de um estágio, de uma monitoria na escola de adolescentes ou em oficinas com quem trabalha com adolescentes.... Se tiver oficinas, prática mesmo, acho que já ajudaria bastante para adquirir esses saberes, esse “tchan” para estar trabalhando. Pelo menos sofreria menos (Amália – Professora de Matemática e Mestranda em Educação).

Tardif, por sua vez, reflete que os(as) professores(as) poderão ser reconhecidos(as) como sujeitos do conhecimento ao serem relacionados(as) como produtores(as) de seu fazer e não um(a) mero(a) executor(a) de tarefas educacionais

Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso (Ibidem, p.243)

Concretamente esse pesquisador elaborou como proposta, ao longo de seus estudos, o que, a seu ver, seria fundamental para que o(a) professor(a) fosse considerado(a) como sujeito do conhecimento

Se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão. (TARDIF, 2002, p.243)

Como nos indicou Tardif, se faz urgente e essencial que os(as) professores(as) de profissão sejam agentes participantes no currículo da formação inicial e continuada, de uma forma efetiva, auxiliando na formação dos(as) futuros(as) professores(as) e dos(as) docentes de carreira como produtores(as) de saberes e práticas educativas.

A inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais do exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação (Ibidem, p.289).

Formação inicial e continuada se inter-relacionam nos dizeres de nossas professoras; e consideramos ser de bastante relevância que as mestras estejam sempre se aprimorando em relação a seus saberes. A nosso ver, não importa ter se iniciado recentemente na carreira ou que já tenha anos de profissão, mas, sim, que estejam sempre buscando novas perspectivas, resgatando os conhecimentos adormecidos pelo tempo e, introduzindo novos saberes, conforme vão surgindo os avanços das pesquisas científicas e educacionais.

Nossas professoras colaboradoras demonstraram fazer essa ponte, afirmando a necessidade da continuidade de estudos formais ou mesmo como “autodidatas” em temas de seus interesses.

Quero continuar pesquisando alguma coisa para melhorar eu mesma e o que eu faço em sala de aula e com outros [professores], que às vezes estão precisando trocar idéias (Tina – Professora de Geografia e Mestra em Educação).

Ter a prática de acesso à cultura, de ir ao cinema, ao teatro, de ter todo o tipo de conhecimento. Conhecimento sobre cultura, sobre política, sobre arte, sobre economia. O professor tem que ter formação cultural. Ele tem que ler Manuel Bandeira, Fernando Pessoa. Quanto mais poesia eu leio mais acredito que a poesia salva. A poesia salva o homem da miséria espiritual humana (Adria – Professora de Língua Portuguesa e Mestra em Literatura Infante-Juvenil).

O educador tem que ampliar e não especializar no caso da educação. Independente de sua disciplina ele tem que buscar o que é tratado na pedagogia, na educação. Você [precisa compreender] através de várias matrizes teóricas (Omar – Professor de Educação Física e Mestre em Educação).

Gosto de leituras específicas sobre psicologia, de ler relatos ou trabalhos referentes a esta faixa etária. Procuro ler revistas, jornais e periódicos sobre experiências em sala de aula e sobre a adolescência. Essencial também é freqüentar cursos, técnicas de interior, para te deixar menos estressada, com mais harmonia com o meio-ambiente, relaxamento, respiração. São coisas que vão trazer benefícios para mim e, conseqüentemente, vou saber lidar melhor com as pessoas e também com meus alunos (Régia – Professora de Artes Plásticas e Mestra em Educação).

Embora tenhamos encontrado uma diversidade de opiniões sobre a formação inicial, acreditamos ser a preocupação com a formação continuada uma das características mais marcantes do grupo que entrevistamos. Para esse grupo, o exercício da profissão

exige que se vá além; existe uma busca constante de outros referenciais, talvez temáticas diferentes do que tenha sido visto inicialmente, mas que seja o que venha a ser a sua base de sustentação em seu fazer e no seu relacionamento com seus(as) alunos(as) e seus pares.

Esses nossos dizeres são reforçados, quando encontramos em Tardif (2002) a proposição do(a) professor(a) como produtor(a) de saberes, autor(a) de seu próprio discurso e de seu fazer. Nossas entrevistadas, parece-nos, procuram assumir, em uma certa medida, essa postura de sujeitos do conhecimento.

Mas para conhecer melhor quem são os(as) professores(as) de adolescentes, consideramos a necessidade de nos aprofundar também nos saberes experienciais que eles(as) expressam no seu cotidiano de trabalho. A partir do contato com as entrevistadas, nos indagamos sobre o que estaria mais evidente nas entrevistas: os saberes da formação ou os saberes da experiência? Ou um “casamento” entre esses saberes? Percebemos em nossas colaboradoras algum saber mais relevante? Para respondermos ou, pelo menos, termos uma maior clareza sobre aquilo que ficou mais marcante em nossas professoras buscamos saber o que elas pensam à respeito de seus saberes da experiência.

3.2- SABERES DA EXPERIÊNCIA

No que se refere à experiência profissional, as professoras entrevistadas apresentaram-se com um tempo de exercício como professoras de adolescentes que varia de um e meio a vinte anos; mas, antes da atividade docente junto a adolescentes, todas já reuniam experiências com outras faixas etárias e nos níveis da educação infantil à educação superior.

Algumas disseram ter iniciado ainda bem jovem o seu trabalho com adolescentes, e que esse fato possibilitou-lhes uma maior aproximação em relação aos(às) alunos(as). Constatamos, segundo seus depoimentos, que, no início da carreira, as entrevistadas sentiram a falta de um suporte teórico capaz de proporcionar maior embasamento para a sua prática. Isso porque, para elas, estando no início da carreira ou já tendo bastante experiência no trabalho com os(as) adolescentes, há a necessidade de se ter aulas bem preparadas, pois, do contrário, *torna-se difícil manter o domínio da sala de aula* (Aqueleida – Professora de Língua Estrangeira e Especialista em Língua Espanhola).

Na comparação entre o trabalho que realizam com os(as) adolescentes e aquele que, no passado, realizaram com as outras faixas etárias, algumas das entrevistadas consideraram ser mais desafiador e prazeroso trabalhar com os(as) adolescentes. Um fator interessante acontece nesta discussão. Algumas acreditam que o(a) professor(a) de adolescente precisa possuir muita energia física; e outras referem-se à própria idade e experiência para justificar a sua preferência por um trabalho mais tranquilo com os(as) adolescentes.

É preciso ter um pouco mais de energia, porque o adolescente tem muita energia. Para que você consiga desenvolver e trabalhar o conteúdo, interagir com o adolescente é preciso estar, assim, sempre bem disposto (Aqueleida – Professora de Língua Estrangeira e Especialista em Língua Espanhola).

Talvez pela minha idade, quarenta e dois anos, uma coisa muito física é cansativa (Edélcia – Pedagoga, Psicopedagoga e Especialista em Orientação Educacional).

Para algumas de nossas entrevistadas, a experiência torna-se reveladora de significados, pois traz a possibilidade de *ressignificar a sua própria vida, o seu próprio fazer, a conversar de igual para igual* (Omar – Professor de Educação Física e Mestre em Educação). Da mesma forma, nossas colaboradoras mostraram que a experiência

possibilitou-lhes um melhor relacionamento com seus(as) alunos(as) e o desenvolvimento de seu lado mais humano:

[Hoje] trabalho melhor a relação professor- aluno. Ainda não sou a professora que eu deveria ser, mas eu consigo ver poesia e isso quer dizer relativizar o mundo, saber das tristezas, das angústias e das ansiedades minhas e do outro. Sempre que eu vejo um embate eu consigo ver melhor o mundo, porque eu li muita poesia e eu acho essa formação fundamental. O professor tem que procurar esses espaços, porque senão ele não renova. (Ádria – Professora de Língua Portuguesa e Mestra em Literatura Infãnto-Juvenil).

Eu desenvolvi mais este meu lado humano mesmo, de estar junto com ele, crescendo junto com ele, e isto me trouxe muita satisfação (Ada – Professora de Ciências da Natureza e Mestranda em Educação).

As professoras, ao expressarem essas mudanças que ocorreram em relação a sua pessoa, nos lembram Tardif, o qual identificou os saberes experienciais ou práticos como saberes que alicerçam a atuação docente. *Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser* (TARDIF, 2002, p.39)

Concordamos com a idéia expressa por Tardif (2002) sobre a importância dos saberes experienciais na prática docente. Tal idéia foi corroborada pela manifestação de nossas colaboradoras que expressaram, como mencionado anteriormente, a mudança operada nelas ao estarem na vivência da profissão. Mediante essa afirmativa de nossas interlocutoras, buscamos aprofundar mais sobre suas experiências no que diz respeito aos saberes sobre a adolescência, sobre as relações dos(as) adolescentes com suas famílias e sobre a escola.

3.2.1- SABERES SOBRE A ADOLESCÊNCIA, SABERES SOBRE AS RELAÇÕES DOS(AS) ADOLESCENTES COM SUAS FAMÍLIAS E SABERES SOBRE A ESCOLA

A adolescência é o momento mais apropriado para aqueles e aquelas que não são mais crianças, mas também não se tornaram adultos(as), que se encontram no meio termo entre um e outro, enxergarem transformações significativas no que se refere à sua subjetividade ou identidade.

Nossas professoras expressaram uma opinião sobre a adolescência e sobre o(a) adolescente trazendo idéias e afirmativas advindas de sua formação inicial e/ou continuada e que denotam terem elas assumido uma visão sobre o(a) jovem nem sempre reafirmando ou comprovando os saberes obtidos no seu processo de formação:

A psicologia e a pedagogia parece que jogam para frente determinadas responsabilidades. Formar [o adolescente] hoje para que ele seja um cidadão amanhã. Eu discordo porque a criança e o jovem se constroem no presente (Ádria – Professora de Língua Portuguesa e Mestra em Literatura Juvenil)

Essa expressão da professora Ádria mostra-nos que tanto ela quanto algumas outras entrevistadas não concordam com a idéia do(a) adolescente como um vir a ser, ou seja, aquele(a) que nunca é, mas está sempre sendo preparado(a), ainda não considerado(a) “pronto(a)” para assumir seus compromissos e responsabilidades. Na verdade, a professora, ao expressar tal pensamento, parece-nos mostrar mais um pensamento que permeia o senso comum a respeito do que a psicologia e a pedagogia propõem a respeito da adolescência e do(a) adolescente, do que um conceito advindo dessas duas ciências. A leitura por nós feita é a de que nossas colaboradoras não compactuam com a idéia de que o(a) adolescente não seja criança ou adulto. Quando Ádria apresenta o pensamento de que a criança e o jovem se constroem no presente, expressa a idéia do sujeito concreto, real, que é e que se forma no cotidiano, assumindo uma visão e um posicionamento de vida.

Outras recuperam, também, conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento que o(a) adolescente passa; por exemplo, a influência hormonal na constituição do(a)

jovem, sua necessidade de compartilhamento de interesses com os(as) colegas e as elocubrações teóricas que pairam no imaginário adolescente exigindo uma forte argumentação do(a) professor(a)

É um período em que os hormônios estão à flor da pele. As transformações são intensas. Você tem que se envolver com eles e mostrar que é importante tentar sintonizar-se com a linguagem dele... É muito diálogo (Omar – Professor de Educação Física e Mestre em Educação).

Eles querem compartilhar com os colegas as coisas que fizeram, qualquer acontecimento, por menor que seja, no momento da aula. Estão sempre conversando bastante, gostam muito de brincar com os colegas (Aqueleida – Professora de Língua Estrangeira e Especialista em Língua Espanhola).

O adolescente argumenta muito e, para ele, tudo tem muita lógica (Ádria – Professora de Língua Portuguesa e Mestra em Literatura Infanto-Juvenil).

Os exemplos acima nos proporcionam uma idéia de que nossas colaboradoras reafirmam os saberes apreendidos na sua formação inicial e/ou continuada e mesmo com a prática.

Nas entrevistas com as professoras observamos que elas reconhecem características como as expressas, as quais as instrumentalizam para estar com os(as) adolescentes. Trabalham, pelo que disseram, na lógica do que é expresso pelos(as) alunos(as), naquilo que estes(as) apresentam ser e nos propósitos que, enquanto professoras, querem desenvolver junto a sua clientela de trabalho. Uma atitude evidente que enxergamos, é a de que as professoras buscam transformações no seu pensar e agir para estar consigo mesmas e com os(as) alunos(as).

Com o educador Freire (2000) aprendemos que somos *seres transformadores* e, por termos condição de transformação, podemos realizar mudanças no nosso pensar e agir como profissionais e na nossa relação com nossos(as) alunos(as). Esse pensador reflete que

Uma educação progressista jamais pode em casa ou na escola, em nome da ordem e da disciplina, castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe

um quietismo negador do seu ser. É por isso que devo trabalhar a unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move (FREIRE, 2000, p.33)

Essa idéia do educador Freire (2000) remete-nos à preocupação de nossas professoras entrevistadas em evidenciar e trabalhar com os conhecimentos que têm sobre os(as) adolescentes. A partir daqueles conhecimentos, as professoras tentam estruturar o seu jeito de agir e interagir com os(as) alunos(as), proporcionando-lhes espaços de crescimento pessoal. Mesmo considerando difícil ou frustrante os resultados obtidos, parece-nos que as professoras buscam trabalhar, junto aos(às) jovens, valores comportamentais e conteúdos sistemáticos, respeitando o momento que vivem, mas impondo respeito e limites em algumas atitudes expressas pelos(as) jovens.

Compreendemos, com Freire (2000), que, para se buscar a própria autonomia ou a auto-afirmação, o(a) jovem necessita ser trabalhado em seus limites, e os(as) professores(as) precisam se colocar a *serviço da rigurosidade ética, da firmeza de caráter*, no engajamento de formação de valores morais e sociais, travando, em seu cotidiano, a luta entre a autoridade e a liberdade. Parece-nos, como nos ensinou a professora Ada, ser esse o sentimento vivenciado por professores(as), os(as) quais, mesmo com todos os saberes que possuem a respeito da adolescência, parecem sentir que falta algo a ser feito para conseguir a atenção de seus(as) alunos(as).

[O aluno] de 7ª e 8ª séries é transparente, está se descobrindo, com muitas incertezas que a gente não tem como estar medindo, dimensionando... É difícil, porque tem a questão da indisciplina, até mesmo pelo momento das indefinições.... Eu tenho visto os alunos um pouco "adormecidos", a gente tem que ficar suscitando muito a discussão, mas nem sempre [conseguindo atingi-los]. E isto tem sido às vezes frustrante, mais difícil (Ada – Professora de Ciências da Natureza e Mestranda em Educação).

Constatamos também junto as nossas entrevistadas o quanto julgam relevante compreender como as famílias se estruturam em nossos tempos atuais, pois esta compreensão ajuda a melhor lidar com seus(as) alunos(as)

As famílias mudaram. É difícil, hoje em dia, uma família do tipo convencional. Às vezes é difícil para os adolescentes... isso vai refletir, com certeza, na minha sala de aula (Régia – Professora de Artes Visuais e Mestra em Educação).

Hoje em dia, pai e mãe trabalham. Não têm condições de estar dedicando-se ao filho e isso influencia bastante no adolescente. Ele chega com uma carência muito grande, desestruturado (Amália – Professora de Matemática e Mestranda em Educação).

Ao nosso ver, quando as docentes se preocupam com a estruturação familiar dos tempos atuais querem ter em mente um(a) aluno(a) real e uma família real e não aquela convencional como único modelo existente. Reconhecem modificações nas estruturas familiares e julgam que estas novas estruturas de família influenciam o(a) adolescente e, conseqüentemente, sua sala de aula, a dinâmica da aula e o comportamento dos(as) alunos(as). Percebemos que poderá advir daí preocupações de ampliação de seus conhecimentos a respeito desse(a) adolescente de hoje, que pode ser diferente de um certo tempo atrás e, de fato, ele(a) o é. Talvez esse seja um desejo de professores(as) que querem estar “anteados” com todo o entorno do que se passa em relação ao(a) seu(a) aluno(a) e em sua própria profissão.

Tardif (2002) nos explicita que a experiência proporciona aos(às) professores(as) realizarem uma *retroalimentação ou retomada crítica* em relação aos saberes que adquiriram em outros espaços que não a prática profissional. Os saberes experienciais possibilitam que os(as) mestres(as) revejam seus saberes teóricos, procedam a seu julgamento e avaliação transformando-os de forma a serem vivenciados em sua prática.

Em nossas professoras, percebemos essa avaliação tardifiana, pois nos mostraram que a sua prática sinaliza como utilizar os saberes, e mesmo criticá-los, ao julgá-los como

não pertinentes na atualidade. Pudemos constatar isso nos dizeres da professora Ádria, que se contrapôs a afirmativa do(a) adolescente como um vir a ser, e nas afirmativas das professoras Régia e Amália, que fizeram uma avaliação sobre o padrão familiar influenciando na vida dos(as) alunos(as). Com isso, compreendemos a importância dos saberes sobre a adolescência, família e escola adquiridos pela experiência, os quais têm como uma de suas funções balizar os outros saberes, colocá-los em sua própria prática e na relação com os(as) seus(as) alunos(as) e colegas profissionais.

Mesmo tendo a visão de que os seus saberes sobre a adolescência são balizados ou transformados pela prática, as professoras sinalizaram encontrar obstáculos que são traduzidos nas dificuldades “prejudiciais” a sua profissão. Nos perguntamos, então, o que leva esta professora de adolescente a enfrentar dificuldades na sua profissão? E o que essas dificuldades influenciam na sua atuação como “mestre possível”, conforme os dizeres de Gutierrez (2003)?

3.2.2- DIFICULDADES E FACILIDADES NO TRATO COM OS(AS) ADOLESCENTES E O ENFRENTAMENTO DAS QUESTÕES DA ADOLESCÊNCIA

O ofício de professor se identifica, primariamente, com a função paterna, conforme nos mostrou Gutierrez (2003); cabe ao(à) professor(a) a introdução da disciplina, regras sociais e a inserção do(a) aluno(a) na dimensão de uma responsabilidade consigo mesmo(a), com a família, com a escola etc.

O(a) professor(a) tem o desejo de ensinar, de ser um(a) intermediador(a) na abertura de portas do conhecimento e do saber para os(as) jovens. Nossas entrevistadas

nos afirmaram terem feito a opção de serem professoras e, particularmente, professoras de adolescentes. Todas disseram ter prazer em ser professoras, de estar com os(as) adolescentes. Mas isto não as exime de encontrar obstáculos em sua caminhada. Da mesma forma que encontraram as facilidades que as motivaram a caminhar e avançar em suas propostas e projetos, também conviveram com as dificuldades que, por sua vez, acarretaram um certo desânimo e, às vezes, um lampejo de desistência...

No trato com as situações que propiciam tanto facilidade como dificuldade, percebemos a importância do estabelecimento de vínculo entre professor(as) e alunos(as), em um processo dialógico, o qual abre as portas para relações interpessoais.

O diálogo é sempre revelador. Através do diálogo é sempre possível [relacionar-se] com o adolescente. Eles são pessoas abertas (Aqueleida – Professora de Língua Estrangeira e Especialista em Língua Espanhola).

Eu sinto esta importância no sentido seguinte, porque está havendo realmente o diálogo entre eu e as crianças, e acontecem algumas coisas interessantes (Omar – Professor de Educação Física e Mestre em Educação).

Além do diálogo, parece-nos que o afeto, a confiança e a motivação aparecem com uma condição *sine qua non* para se conquistar a atenção e o respeito do(a) jovem.

Trabalhando mais com a motivação e [com ela] demonstrando a afetividade que eu tenho para com eles. A afetividade é a peça-chave para se desenvolver um bom trabalho com os adolescentes (Aqueleida – Professora de Língua Estrangeira e Especialista em Língua Espanhola).

Quando são acessíveis a você [e existe] uma empatia, fica mais fácil trabalhar com eles (Amália – Professora de Matemática e Mestranda em Educação).

Eu falo [a respeito] do grau de confiabilidade que você adquire na turma: Procurar ampliar a sua relação coletiva e individual com cada aluno (Omar – Professor de Educação Física e Mestre em Educação).

Nos mostraram as educadoras que o afeto, a escuta, a confiança, a acessibilidade, a empatia, a paciência e o diálogo são essenciais para atravessar as situações conflituosas e, portanto, a importância de percebê-los como naturais em um processo pedagógico. Percebemos, portanto, que a relação de diálogo, quando existente para professores(as) e

alunos(as), torna-se uma grande aliada no enfrentamento das questões típicas da adolescência. Podemos dizer que o diálogo tenha sido o eixo básico em, praticamente, todas as intervenções das mestras, quando há a necessidade de enfrentar os conflitos da juventude.

Encontramos-nos, então, diante de uma concepção que considera a fala enquanto conteúdo humano, que perpassa por todos os campos de ação e conhecimento; e é ela mesma quem insere as pessoas no mundo, que possibilita uma abertura de espaço dialógico entre nós, seres humanos e, neste caso em especial, entre professores(as) e alunos(as).

A fala é um conteúdo humano, com a qual nós criamos todos os tipos de conhecimento, [seja] através da fala, da escrita e da leitura, mas é a fala que nos insere no mundo, no contexto das relações, das atividades humanas (Ádria – Professora de Língua Portuguesa e Mestra em Literatura Infanto-Juvenil).

Salles reflete que, se homens e mulheres conseguem se comunicar e estabelecer relações entre si, isto se dá por meio da linguagem. Para a autora, o falar significa a reconstrução de uma representação da realidade, por meio das palavras. A palavra refletia *a unidade do concreto com o pensamento. Caracteriza-se pela coincidência das significações com o sentido pessoal* (SALLES, 1998, p.27).

O educador Freire reflete que o diálogo é uma comunicação. E esta comunicação se nutre de confiança e de amor. Para haver diálogo deve, necessariamente, haver uma troca e uma crítica para se buscar algo de um(a) em relação ao(a) outro(a), em nosso caso, professores(as) e adolescentes. O educador Freire mostra que, nesta relação dialógica, se instala, *então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação* (FREIRE, 1980, p.107). Ele nos diz mais ainda: ao dialogar, o sujeito dialoga com alguém sobre alguma coisa. No nosso caso, o diálogo reflete o vínculo que o(a) mestre(a) estabelece

com seus(as) alunos(as) adolescentes, como professores e professoras procuram transpor obstáculos que encontram na sua experiência profissional.

Gutierra (2003) em sua pesquisa sobre o mestre “possível” de adolescentes, mostra que os(as) mestres(as) colaboradores(as) de seu estudo propuseram-se a permanecer em seu lugar de mestre(a) sem subjugarem seus(as) alunos(as) ao seu próprio gozo, de forma *a inseri-los no laço social; e, ao mesmo tempo, abrem espaço para que o adolescente se coloque como sujeito no processo de aprendizagem* (GUTIERRA, 2003, p.129). Enxergamos em nossas entrevistadas também essa postura de se reconhecerem como professoras de adolescentes, e com desejos de manterem uma relação aberta com seus(as) alunos(as), na qual haja crescimento e possam olhá-los(as) como sujeitos que têm algo a expressar. Nossas professoras buscam a expressão do afeto, da confiança e do diálogo para abrirem esses caminhos de avanço relacional e pedagógico com os(as) adolescentes. Observamos em nossas educadoras o desejo e a busca de, como diz Gutierrez, *fazer a “leitura” das encenações e demandas dos adolescentes* (Ibidem, p.131).

Em Contreras (2002), também encontramos um posicionamento sobre a dimensão emocional que permeia a relação educativa. O autor busca em Salzberger-Wittenberg a seguinte afirmativa

Com efeito, o cuidado e a preocupação pelo bem-estar do alunado ou por suas relações com colegas e famílias, obedecem a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas, de um sinal ou outro, estados emotivos que devem ser compreendidos e avaliados em seu contexto e repercussões (SALZBERGER-WITTENBERG, apud CONTRERAS, 2002, p.77).

Percebemos ser forte este cuidado em nossas professoras, que buscam, mediante as situações conflituosas, o seu conhecimento teórico, traduzindo-o na vivência prática das relações dialógicas, afetivas e vinculares com os(as) adolescentes e no avanço de seu próprio processo como profissional voltado para a ação junto aos(às) jovens.

Mediante essas colocações nos perguntamos: Será então uma característica do(a) professor(a) de adolescente a disponibilidade, a escuta? Isso nos mostraria quem seja esse(a) professor(a) desta faixa etária? Podemos supor que nossas colaboradoras consideram-se como pessoas importantes na vida dos(as) adolescentes? Com tais questões postas, passaremos a trabalhar sobre a importância que o(a) professor(a) se dá na vida do(a) adolescente.

3.3- DA IMPORTÂNCIA DE UM(A) PROFESSOR(A) NA VIDA DO(A) ADOLESCENTE

Tardif nos revela:

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com o seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos [...]. A pedagogia é feita essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e de estratégias de interação (TARDIF, 2002, p. 132)

Confirmando os dizeres de Tardif (2002), nossas colaboradoras demonstraram considerar importante a participação dos(as) professores e professoras na vida dos(as) adolescentes e a sua participação, em particular, na vida de seus(as) alunos e alunas adolescentes.

Nas entrevistas realizadas, observamos que o seu fazer extrapola o ato de simplesmente ministrar a disciplina de sua responsabilidade. Juntamente com o conteúdo, empenham-se em trabalhar outros aspectos como os valores, a confiança e a afetividade

Eu me sinto importante na vida dele, na medida que a gente vai convivendo, tentando estabelecer uma relação mais próxima, afetiva e de confiança mesmo, de troca. Eu acho que o crescimento é mútuo (Ada – Professora de Ciências da Natureza e Mestranda em Educação).

Observamos também a preocupação de se constituírem como uma referência na vida dos(as) adolescentes, inclusive percebendo-se como um espelho para os(as) seus(as) alunos(as)

Eu acredito que meu trabalho com adolescente é muito importante. Porque o que eu falo ou faço, levo no meu dia-a-dia e eu acredito nisso, senão não falaria. Eu acredito e é disso que eu vivi! E acreditar que eu faço a diferença (Edécia – Pedagoga- Psicopedagoga e Especialista em Orientação Educacional).

Eu penso que eles nos olham como se estivessem mirando, observando um espelho mesmo. Tudo que a gente tenta passar para eles é um processo, mas existe um produto final. Se eu não puder vir no futuro, esse fruto do meu trabalho, da minha atuação com eles, alguma outra pessoa verá (Aqueleida – Professora de Língua Estrangeira e Especialista em Língua Espanhola).

Observamos ainda um outro modo de se perceber como importante na vida dos(as) adolescentes: a influência que exerce no processo de formação humana. *“Acho preferível que o professor influencie dentro dessa perspectiva humana, cidadã. Eu busco isso. Se atingi, eu não sei. Eu busco isso sincera e francamente”*. (Ádria – Professora de Língua Portuguesa e Mestra em Literatura Infanto-Juvenil).

Tardif afirma que os seres humanos, da mesma maneira que se formam na sua individualidade, também *se tornam socializados, estabelecendo relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo* (TARDIF, 2002, p.128). Uma contribuição importante que reconhecemos nos estudos desse autor é a consideração de que professores(as) atribuem sentido a seus objetivos e a seu fazer, de acordo com as situações concretas surgidas na relação com seus(as) alunos(as). Nessa mesma direção, em Sacristán (1995), encontramos o conceito de profissão docente como socialmente partilhada, abarcando a complexidade social e as situações conflituosas da sociedade em que transitam individualidades e coletividade.

Os(as) professores(as) utilizam as suas referências culturais, tanto para ministrar o seu conteúdo disciplinar quanto para escolher os métodos educativos que utilizarão na convivência com seus(as) alunos(as). Essa referência cultural é o que a torna uma

profissão partilhada socialmente, abrangendo significados divergentes entre os diversos grupos sociais, econômicos e culturais (SACRISTÁN, 1995, p. 71). A diversidade de respostas dadas pelas mestras revela o quão complexo é a função de serem professoras de adolescente, pois cada uma delas trouxe um aspecto diferente, mas que, fundamentalmente, diz respeito a como elas lidam com as situações do cotidiano. Elas primam por trabalhar os seus valores sociais, culturais e políticos, com o arcabouço teórico que fundamenta sua prática e na sua relação com seus(as) alunos(as). Fundamentadas pelos valores que possuem nossas entrevistadas sentem a sua importância e, por senti-la, incorporam o sentido da responsabilidade ao influenciar o(a) aluno(a). *“Eu acho que me sinto importante porque é uma responsabilidade, a gente faz a cabeça deles. Eu não vou dar conta do mundo, mas de uma parte dele”* (Tina – Professora de Geografia e Mestre em Educação).

Foi também observado por Sacristán (1995), quando este mostra a importância do(a) professor(a) fazer suas opções quanto aos modelos de desenvolvimento humano e a utilização das referências culturais que possui em seu fazer. Nossas entrevistadas mostram fazê-lo ao se definirem por trabalhar os aspectos sócio-culturais, que vão ao encontro das necessidades dos(as) jovens, mas, fundamentalmente, procuram ter uma coerência entre aquilo que acreditam e o que praticam. Do mesmo modo, encontramos respaldo também em Tardif (2002) quando afirma que o ser humano deseja influenciar o(a) outro(a), a fim de formá-lo(a) e, para isso, usa suas próprias representações ou referências, os seus saberes e sua prática. Nossas colaboradoras se sentem responsáveis por “fazerem a cabeça” dos(as) adolescentes, ou melhor explicitado, trabalhar valores morais e éticos, concepções de sociedade, de cidadania etc como disse a professora Tina e, nesse caminhar, utiliza todos os conhecimentos: profissionais, pessoais, das formações inicial e

continuada. As professoras demonstram acreditar naquilo que fazem, no diálogo que permeia suas relações e, principalmente, no compromisso social que estabeleceram para direcionar sua prática.

Posto se considerarem importantes para os(as) jovens, nos intrigou saber como essa professora se vê na sua própria profissão. Perguntamos como ela “enxergaria” a si mesma no exercício de sua profissão. A opinião que tem de si própria como professora, poderá nos auxiliar no conhecimento sobre quem é o(a) professor(a) de adolescente.

3.4- COMO SE PERCEBE NO EXERCÍCIO DE SUA PROFISSÃO

Ao solicitarmos que nos relatassem sobre como as professoras se percebem no exercício de sua profissão, encontramos opiniões que dizem respeito à necessidade de ser uma pessoa equilibrada, mesmo nos momentos intranquilos

Eu me percebo como uma pessoa calma, tranqüila, mesmo que só externamente e, inclusive, de cabeça também. Ser comprometida para aprender, buscar ajuda e conversar com os adolescentes (Amália – Professora de Matemática e Mestranda em Educação).

Como já lembramos, em Tardif, encontramos a idéia de que, em sala de aula, o(a) professor(a) está frente a um trabalho fundamentado nas interações humanas. A interação com o(a) aluno(a) representa, segundo o autor, o eixo do trabalho; e é este mesmo interagir que direcionará as questões pedagógicas.

Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2002, p.206).

Nossas entrevistadas demonstraram o seu interesse em estar junto dos(as) alunos(as) não somente nas questões relativas à aprendizagem, mas também em relação à socialização. Como professoras de adolescentes, elas avaliam o seu crescimento pessoal e profissional e enfatizam o desejo que têm de ousar e criar para o avanço da profissão

Eu me sinto muito bem, cresci muito. Poderia estar criando e ousando mais. É [preciso] pensar a escola globalmente. Fazer uma escola mais dinâmica, mais ágil e mais humana (Omar – Professor de Educação Física e Mestre em Educação).

Ao refletirmos sobre o desejo da ousadia e a busca de equilíbrio que os(as) professores(as) querem atingir, recordamos Arroyo (2000), quando mostra que, no momento em que enxergamos nosso(a) aluno(a) como sujeito, também nós – educadores e educadoras – nos redescobrimos como pessoa, como seres humanos, como ensinantes, para além da disciplina ministrada.

Este estudioso considera que

Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência (ARROYO, 2000, p.53)

Ele reflete mais ainda a respeito da arte de ser mestre(a): a importância de estarmos sempre recuperando o sentido da profissão docente e que, para além da função de ensinar conteúdos, é fundamental reinterpretá-la *no ofício de ensinar a ser humano* (Ibidem, p.53).

É nesse sentido que entendemos a reflexão da professora Aqueleida

Sou somente professora de adolescente. Tenho prazer e gosto de ser professora. Permite-me estar sempre crescendo. Vejo-me como professora em constante crescimento, refletindo sobre as minhas práticas e minhas ações. Eu começo a refletir sobre as minhas atitudes em outros momentos da minha vida também (Aqueleida – Professora de Língua Estrangeira e Especialista em Língua Espanhola).

Mas parece que não é sempre assim. Há também quem convive com projetos identificados por uma perspectiva de um(a) profissional tradicional.

Eu gostaria de me ver até de uma forma diferente. Eu sou uma profissional tradicional. Gostaria de tentar algumas coisas novas, mas eu ainda sinto dificuldades, porque nós temos um programa a cumprir e uma carga horária restrita. Eu estou dando um ensino que não é aquilo que eu considero ideal, mas é o que no momento é possível ser dado (Régia – Professora de Artes Visuais e Mestra em Educação).

Pudemos perceber que, ao se avaliarem no exercício de sua profissão, nossas entrevistadas se manifestaram como pessoas individuais, sem se referenciarem a si mesmas como membros de uma categoria profissional. Cada uma delas procurou mostrar como percebiam o seu próprio fazer, a busca de caminhos individualizados, sem mencionar algum tipo de luta coletiva por transformações no nível da estrutura sócio-político e cultural ou ainda como grupo de professores(as) de adolescente.

Contreras (2002) mostra-nos que os(as) professores(as) procuram trabalhar de acordo com conceitos éticos e na busca de reconhecimento como categoria profissional, além da responsabilidade e do compromisso próprios de seu trabalho. Segundo esse autor, *os docentes incorporam ao seu trabalho de ensinar o seu compromisso com significados e pretensões específicas* (CONTRERAS, 2002, p.44). O(a) professor(a) tem autonomia no planejamento de seu trabalho, e este se vincula à cultura e à ideologia, as quais, possibilitam a ele(a) concepções sobre a vida e o mundo. Isso levaria os(as) mestres(as) a pensarem em si mesmos(as) como membros de uma categoria profissional, que procura se auto-valorizar enquanto coletivo e em formas alternativas do fazer. No entanto, com os dados que colhemos em nossa pesquisa não pudemos confirmar esta afirmativa de Contreras. A preocupação de avançar nas práticas e nos relacionamentos com seus(as) colegas de trabalho e com os(as) alunos(as) adolescentes mostra um processo individual de ocupação de espaços profissionais.

Posto isto, procuramos, para finalizar, conhecer como se dá a troca de informações entre as professoras, se há uma vivência coletiva de socialização de experiências e conhecimentos ou se seu caminho é mais individualizado e solitário no desenvolvimento de sua prática.

3.5- TROCA DE INFORMAÇÕES A RESPEITO DO TRABALHO COM E SOBRE OS(AS) ADOLESCENTES

Tardif considera que o(a) professor(a), com a sua prática cotidiana, está construindo o seu próprio *espaço pedagógico* (TARDIF, 2000, p.149), fundamentado na visão de mundo, de homem e de sociedade que traz incorporado em seus saberes e na sua maneira de se relacionar tanto com seus(as) alunos(as) quanto com seus pares.

Também Arroyo considera a importância de os(as) professores(as) flexibilizarem a sua própria particularidade, para que possam estar *atentos à construção social do conhecimento, à construção cultural dos sujeitos* (ARROYO, 2000, p.231).

Tendo como base de apoio à reflexão destes dois autores, julgamos importante a participação de professores(as) em reuniões para trocarem impressões sobre sua profissão, suas práticas pedagógicas e percepções sobre a adolescência e o(a) adolescente.

Concordamos com Arroyo (2000) quando afirma que, no encontro entre os(as) mestres(as), naturalmente estes(as) preferem colocar na “mesa de discussão” suas práticas cotidianas do que as formulações conceituais. Há uma exposição de pensamentos e teorias pedagógicas fundamentados em um fazer prático. Arroyo mostra que

Há confronto de pensamentos e de formas de conceber e pensar a educação. Há um pensamento presente no livre jogo da criatividade do professor. E há um esforço para pensar esse pensamento prático. Nos encontros e congressos de professores(as) há densidade teórica em debate (Ibidem, p.233).

Entendendo o encontro entre os(as) mestres(as) tanto como o espaço privilegiado de trocas e interlocuções voltadas para questões de ordem prática, quanto para formulações teóricas, indagamos às nossas colaboradoras sobre a existência dessas situações no seu cotidiano.

O que ouvimos de nossas colaboradoras alerta-nos que as reuniões de professores(as) são muitas vezes consideradas como infrutíferas. Algumas são consideradas sem resultados positivos tanto em relação às questões pedagógicas, quanto ao estreitamento nas relações entre os(as) próprios(as) professores(as).

Eu acho que nós podemos enriquecer mais, nós podemos aproveitar melhor estas reuniões e fazer que tenham resultados efetivos mesmos, que dentre outras coisas aumentem a relação dos professores, que ela estimule, que faça os professores começarem a se relacionar com outros (Omar – Professor de Educação Física e Mestre em Educação).

O sentimento de improdutividade aparece também quando as professoras mostram que as diferentes formas propostas de se tratar uma determinada situação pelos(as) agentes educativos podem inviabilizar um bom resultado nas reuniões, inclusive, levando à descrença da necessidade das mesmas.

Não há uma forma, uma maneira de encarar que seja um comportamento único em relação, por exemplo, à disciplina, as penalidades. O professor pensa de um jeito, o setor de psicopedagogia já pensa de outro. Eu acho que não adiantam reuniões. Para mim, acho [necessário] uma mudança estrutural, que vai envolver, mais uma vez, a questão curricular (Ádria – Professora de Língua Portuguesa e Mestra em Literatura Infanto-Juvenil).

Mas observamos pelas entrevistas realizadas que nem sempre os(as) professores(as) têm essa disponibilidade em estar com os(as) colegas, de compartilhar seus saberes, suas experiências, de enfrentar os conflitos existentes e disposição para mudanças, preferindo a não participação nas reuniões. Ou então voltam as suas preocupações, exclusivamente, para o seu conteúdo e para repassar informações acumuladas em sua carreira.

As mudanças de atitude do professor muitas vezes não acontecem e, às vezes, o professor prefere não trabalhar, prefere não ir à reunião, porque para ele está muito difícil mudar. Então, às vezes, o professor boicota mesmo (Edélcia – Pedagoga – Psicopedagoga e Especialista em Orientação Educacional).

Eu sinto que tem professores muito preocupados com o conteúdo deles. Nós temos professores muito preocupados com a nota, com o passar informações (Régia – Professora de Artes Visuais e Mestra em Educação).

Não somente o boicote, o individualismo, a diversidade de pensamentos para a solução de uma situação conflituosa foram responsabilizados para justificar a ineficácia das reuniões. Um outro aspecto que encontramos é o acúmulo de tarefas, que sobrecarrega o(a) professor(a) e, por vezes, nem o(a) deixa “respirar”, exigindo o dispêndio de um tempo significativo para realizá-las. Isso, sabemos, torna-se um dificultador para que professores e professoras se envolvam plenamente nas reuniões

O que tem atrapalhado é o tanto de coisa que a gente tem que fazer. Não [temos] aquele tempo [para] estarmos mais envolvidos. Se [o professor] tivesse mais envolvido na solução desses problemas, a gente teria mais sucesso do que temos (Amália – Professora de Matemática e Mestranda em Educação).

Poderíamos pensar que uma situação de grupo menor pudesse ser mais favorável às discussões, já que elas seriam mais específicas. Questionamos: Será que nos grupos menores há possibilidades de trocas e interlocuções entre os(as) professores(as) de adolescentes? Não. Nem mesmo quando os(as) mestres(as) se reúnem em pequenos grupos, observamos isso acontecer, como mostra a professora Aqueleida. “*Não existe um*

estudo de forma sistemática, mesmo dentro da minha área (grupo de trabalho). Normalmente, a gente conversa sobre o adolescente de maneira informal” (Aqueleida – Professora de Língua Estrangeira e Especialista em Língua Espanhola).

Pela exposição de nossas colaboradoras, percebemos um descrédito com relação ao conteúdo das reuniões tal como as têm experienciado. Parece-nos que a causa da insatisfação diz respeito à inexistência de discussões sobre um eixo político-pedagógico curricular, de discussões teóricas sobre as temáticas trabalhadas e sobre sua própria formação e profissão.

Observamos, ainda, que, em sua maioria, as professoras desenvolvem ações bem individualizadas. A percepção que tivemos é a de que consideram difícil ocorrer uma mudança de postura e de cultura dentro da escola. Várias de nossas participantes concebem que uma transformação efetiva estende-se para além da escola, situando-se num quadro de formação do ser humano e da sociedade. A mudança resultaria de uma discussão muito profunda que poderá, talvez, gerar uma falta de esperança em nossas colaboradoras por ter um caráter bastante amplo e exigir o envolvimento destas profissionais, como um grupo maior, imerso na luta por conquistas para a categoria quando, na verdade, elas já haviam demonstrado anteriormente, buscar um caminho individual de afirmação profissional.

Embora seja real essa situação adversa, da qual não se pode escapar, reconhecemos, assim como Arroyo (2000), a necessidade de professores e professoras assumirem o seu lugar no processo de interação com seus pares e no processo de formação de aprendizagem de seus(as) alunos(as). É importante que superem seus próprios medos e invistam no desenvolvimento pleno de seus(as) alunos(as) adolescentes e no seu próprio como mestre(a).

É inegável a importância de reuniões que priorizem as discussões pedagógicas, culturais e político-profissionais, para que um projeto maior de estruturação escolar e de

práxis dos(as) professores(as) avance. É fundamental pensarmos que professores e professoras formam uma categoria profissional que busca retomar o reconhecimento social de sua profissão através do exemplo de sua prática. Mas em nenhum momento percebemos nas considerações de nossas colaboradoras uma preocupação com o compartilhar experiências e buscar avanços coletivos, que refletiria no crescimento do grupo como categoria profissional ou mesmo na reestruturação de uma política pedagógica e de condições de trabalho. Está aí, talvez, evidenciado um aspecto importante para formadores(as) de professores(as) levarem em consideração.

Para finalizar, lembramos que, neste capítulo, procuramos contactar os diversos saberes das mestras que nos possibilitasse conhecer quem seja o(a) professor(a) de adolescente. Percebemos que os conhecimentos apresentados pelas nossas colaboradoras se entrecruzam na sua prática e na relação com os(as) adolescentes. Para nós fica claro que a base de seu fazer está nos saberes de sua experiência, mas que esta não teria um avanço significativo se as professoras não buscassem os conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou continuada.

No próximo capítulo, faremos nossas considerações finais a respeito do estudo realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca estamos tão dispostos a pensar por nós mesmos como quando nos encontramos envolvidos numa investigação compartilhada com outros. (MATTHEW LIPMAN, 1995)

Professor (a) de adolescentes é uma pessoa comum. Possui desejos, anseios, expectativas e medos. Faz parte de um gênero, masculino ou feminino; carrega consigo uma história individual marcada por espiritualidade, projetos de vida, experiências; e desempenha a tarefa de formar cidadãos(as): mentes e corações.

Ele(a), na sua condição docente, auxilia o(a) jovem a desenvolver o pensamento crítico, a ampliar o saber intelectual e a consciência dos saberes experienciais adquiridos em sua vida e na sua subjetividade, por isso, o(a) consideramos um ser humano especial. Em nossas observações, percebemos ter ele(a) assumido, com maior ou menor intensidade e interesse, o compromisso com seus(as) alunos(as) e com seu próprio desejo de ser um(a) formador(a). Sua profissão, acreditamos, leva-o(a) a viver em um constante (re)-pensar e, quando necessário, a uma (re)-elaboração de conceitos, valores na vida e na profissão.

Ao longo deste estudo, verificamos a importância dos saberes na vida profissional e pessoal deste(a) que assumiu, por opção, se tornar um(a) professor(a) e, mais particularmente, um(a) mestre(a) de adolescente. Saberes que abarcam e se ramificam, conforme mostrou-nos Tardif (2002), em formação profissional e em saberes experienciais, curriculares e disciplinares.

Observamos como são fortes e estão arraigados nas professoras os saberes experienciais que objetivamente refletem o eixo de atuação destas profissionais; e que todos os demais saberes gravitam a sua volta. Seríamos negligentes se disséssemos que somente eles têm uma validade, pois, em sua maioria, nossas colaboradoras colocaram os saberes teóricos adquiridos na formação inicial e continuada como a base de sustentação do seu fazer. Mas até a teoria é buscada conforme a necessidade prática surgida.

Nossas colaboradoras teceram uma rede de conhecimentos que poderá servir de subsídio para que nos aproximemos mais da identidade dos(as) professores(as) de adolescentes. Mas, a despeito da formação inicial e geral que tiveram, consideraram não haver, no curso superior, preparo teórico-prático suficiente para trabalharem com adolescentes. A sua formação inicial prioriza o conhecimento mais específico da disciplina que irão ministrar e, muito sinteticamente, transmite conhecimentos sobre o desenvolvimento humano. Para sanar ou, pelo menos, diminuir essa lacuna, torna-se fundamental que os(as) formadores(as) do curso universitário trabalhem na perspectiva de se ter um currículo que seja adequado ao que o(a) seu(a) aluno(a) irá encontrar na atuação prática, superando a dimensão exclusivamente teórica aplicada nos cursos de formação. É importante haver uma articulação entre teoria e prática para que possamos eliminar ou, pelo menos, dirimir do imaginário dos(as) próprios(as) professores(as) o dito: “a teoria, na prática, é outra”.

Consideramos que poderá haver um avanço significativo nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), quando se dispuserem a uma socialização de seus saberes e fazeres, a uma busca coletiva de reconhecimento como docentes em seu ofício como mestres(as), e, em especial, como professores e professoras de um grupo peculiar chamado adolescência.

Apoiamo-nos em Tardif (2002) e outros(as) estudiosos(as) da formação de professores(as), quando afirmam ser fundamental que os(as) mestres(as) influenciem na suas formações inicial e continuada, para que elas reflitam as necessidades vivenciadas na prática. Essa influência, em nossa opinião, é um compromisso a ser assumido por professores(as) que realmente têm a preocupação de manter um intercâmbio entre a educação superior e o ensino fundamental; e, sabemos, são eles(as) – docentes dos ensinos fundamental e médio – essenciais no estabelecimento desta ponte de ligação. Mas também se faz necessária uma abertura dos(as) professores(as) universitários para aceitarem as idéias advindas de seus(as) colegas e promoverem, conjuntamente, uma mudança política pedagógica e, conseqüentemente, uma transformação curricular nos cursos universitários, enfatizando atividades práticas em disciplinas como práticas pedagógicas.

O conjunto de nossas entrevistas nos confirmou a preocupação e a insatisfação das professoras com sua profissão e seu relacionamento com os(as) alunos(as), mas nos apontou também que procuram alternativas que se vinculem a um projeto político-pedagógico maior da escola, capaz de mobilizar mudanças curriculares. A dificuldade de envolver os(as) professores(as) num trabalho coletivo de elaboração de um projeto de escola pode se tornar um perigo para a viabilização, na prática, daquilo que foi proposto. Se as elaborações teóricas e as propostas de mudanças não forem colocadas na prática, pode surgir um comportamento de descrença e comodismo dos(as) professores(as) como vemos acontecer no cotidiano das escolas. Podemos perguntar, então, quais reflexos isso poderá trazer para a formação do(a) cidadão(ã), visto que o projeto político-pedagógico de uma escola revela a compreensão de sociedade que ela apresenta. O perigo está, portanto, em que se há descrença em relação ao projeto da escola, o que se dirá em relação a um

projeto de sociedade? Reafirmamos, para não se perder de vista, ser a escola um *lugar* importante e privilegiado de formação do(a) cidadão(ã).

Um outro aspecto que percebemos como importante em relação à competência das professoras na profissão docente é sua disposição para enfrentarem as situações conflituosas. Pelo que nos afirmaram, compreendem que assumem tarefas educativas essenciais, consideram-se amigas, companheiras dos(as) alunos(as) e servem de apoio para o seu desenvolvimento. Nesse âmbito, consideram fundamental a relação dialógica com os(as) adolescentes e importante conhecer as características da fase chamada adolescência, como os(as) adolescentes se comportam, pensam, agem, quais são suas dúvidas, seus medos, suas resistências, suas argumentações, para que possam lidar com eles(as). Nesse sentido, têm o diálogo como referência de interação com os(as) alunos(as), pois é através da conversa, da troca de idéias e argumentações, que encontram um melhor relacionamento com os(as) adolescentes.

Conforme afirmamos anteriormente, a escola constitui-se como um espaço dialógico. A princípio, supúnhamos que os(as) professores(as) não o aproveitavam como um instrumento-chave na relação com seus(as) alunos(as) adolescentes. A nossa grande surpresa foi a de estar o diálogo constantemente presente nos momentos de contato das docentes com os(as) jovens, seja tirando dúvidas, seja conversando assuntos pertinentes à disciplina ou não e, mesmo, na convivência em outros momentos que não os da sala de aula. Aprendemos, no relacionamento com nossas colaboradoras, que o diálogo não necessariamente precisa ser formal e explícito, ou seja, não é necessário ter-se um momento definido em que o(a) professor(a) anuncia que irá dialogar com seus(as) alunos(as). Isto porque a conversa acontece no cotidiano, na informalidade e na troca de intimidades.

Por tudo o que foi expresso por nossas entrevistadas, podemos afirmar que o diálogo estabelecido com os(as) adolescentes pode ser considerado como frutífero. Torna-se fundamental, portanto, que ele seja melhor compreendido e estudado, para que possamos conhecê-lo mais detalhadamente. Observamos, porém, que a professora ocupa este espaço dialógico de uma forma assistemática, sem uma reflexão a respeito de sua importância. É fato que as mestras sentem a falta do diálogo com os(as) alunos(as) e reclamam quando ele não ocorre. Embora buscar o diálogo seja uma das mais marcantes características das professoras de adolescentes que entrevistamos, não podemos afirmar que o façam com toda a intensidade. Estudos especificamente voltados para a análise deste processo dialógico parecem ser de grande relevância se quisermos compreender um pouco mais a complexidade do fenômeno educativo.

Se enfatizamos a relação dialógica observada na reflexão de nossas professoras é porque consideramos importante retomar a questão levantada no início deste trabalho que diz respeito à sensação de angústia vivenciada por professores(as) na relação com adolescentes e a existência de dificuldades ou mesmo de intolerância no trato com os(as) alunos(as). Por isso quisemos ouvi-las. E, nessa escuta, constatamos, com relativa surpresa, que o(a) professor(a) de adolescentes considera o diálogo como recurso bastante natural. Constatamos, por outro lado, a existência de um mal estar profissional que não é devido, propriamente, às dificuldades com o(a) aluno(a) adolescente, com seu comportamento de irreverência, com sua argumentação “radical” ou suas “gracinhas e chacotas”. A sua insatisfação advém, parece-nos, da falta de interlocução com seus pares. Situação que, para nós, produz conseqüências desastrosas no processo de profissionalização docente, tal como Contreras (2002) já havia analisado.

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, A. e KNOBEL, M. *Adolescência Normal: um enfoque psicanalítico*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ALARCÃO, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALONSO, M. e QUELUZ, A.G (Org.). *O Trabalho Docente: Teoria & Prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 113, p.51-64, julho de 2001.
- ARAÚJO, L.S. *Estudantes Universitários: Que crise é esta?*. Monografia (Especialização). Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Psicologia - Depto de Psicologia. Uberlândia/ M.G. 2001.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1972.
- ARROYO, M.G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BATISTA SERRÃO, M.I. *Superando a Racionalidade Técnica na Formação: Sonho de uma noite de verão*. In: PIMENTA, S.G e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p.151 a 160.
- BLOS, P. *Adolescência: uma interpretação psicanalítica*. 2ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BOSSA, N.A & OLIVEIRA, V.B (orgs). *Avaliação Psicopedagógica do adolescente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BUENO, B.O., CATANI, D.B., PEREIRA DE SOUZA, C. *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CAVACO, M.H. *Ofício do Professor: O tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, LTDA, 1995, p.155 a 191.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

- CONTRERAS, J. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTESÃO, L. *Ser Professor: um ofício em risco de extinção*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M.I. *O Professor Universitário na transição de paradigma*, 1ª ed., Araraquara: JM Editora, 1998.
- DIAS, F.R.N. *Pelas Fendas, Brechas e Fissuras... Os Saberes da Formação Continuada de Professores*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia Faculdade de Educação Uberlândia-M.G 2001.
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción e educación*. Madri: Morata, 1990.
- FERRAZ, L.N.B. *Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores em MOVIMENTO: REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Profissão Docente: teoria e prática*. Niterói: DP&A Editora, nº 2, setembro de 2000.
- FIGUEIREDO, L.C.M. *Psicologia: uma (nova) introdução: uma visão histórica da Psicologia como ciência*. São Paulo: EDUC, 1997.
- _____. *Revisitando as Psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. Petrópolis: Vozes/Educ, 1995.
- FONTANA, R.A.C. *Como nos tornamos professoras?*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2000.
- FRAGA, P.C.P. e IULIANELLI, J.A.S. *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. ,
- GARCIA, R.L. *O papel social da Universidade e sua repercussão na formação de professores em MOVIMENTO: REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Profissão Docente: teoria e prática*. Niterói: DP&A Editora, nº 2, setembro de 2000.
- GATTI, B.A. *A Formação de Professores: um campo de pesquisa e seus contornos*. Mimeo, s/d.

- GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.DEA. (Orgs). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- GONZÁLEZ REY, F.L. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- _____. *Sujeito e Subjetividades*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- GUTIERRA, B.C.C. *Adolescência, psicanálise e educação: o mestre "possível" de adolescente.*, São Paulo: Avercamp, 2003.
- HAGUETTE, T.M.F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro Editora, 2000.
- HUBERMAN, M(1989). *Les phases de la carrière enseignante – un essai de description et de prévision*. Revue Française de Pédagogie, 1989, p. 5-56.
- HUBERMAN, M, GROUNAVÉ, M.M. & MARTI, J. *L avie des enseignants – Evolution et bilan d'une profession*. In: Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel/ Paris: Delachaux & Niestlé, 1989.
- KINCHELOE, J.L. *A Formação do Professor Como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KULLOK, M.G.B. *As Exigências da Formação do Professor na Atualidade*. Maceió: Edufal, 2000.
- LAKATOS, E.M. e MARCONI, M.A. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1990.
- LAROCCA, P. *A psicologia na formação docente*. Campinas: Editora Alínea, 1999.
- LEVISKY, D. L. *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- LIMA E GOMES, I.R. *A Escola Como Espaço de Prazer*. São Paulo: Summus, 2000.
- LINHARES, C.F.S. *Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética em MOVIMENTO: REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE*. Profissão Docente: teoria e prática. Niterói: DP&A Editora, nº 2, Setembro de 2000.
- LINHARES, C., FAZENDA, I., TRINDADE, V. *Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

- LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995
- LOURO, G.L. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOVIMENTO: REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Profissão Docente: teoria e prática*. Niterói: DP&A Editora, nº 2, Setembro de 2000.
- NAVES, M.L.P. *Piaget e a Educação: Um estudo dos escritos educacionais de Jean Piaget*. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.
- NUNES, A.M.S. *Escola de Educação Básica – ESEBA: saberes, práticas e significados para os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Uberlândia-M.G. 2002.
- NÓVOA, A (Org.). *Profissão Professor*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1995.
- OUTEIRAL, J. *O Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? quais competências?*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RANGEL TURA M.L. *O Olhar Que Não Quer Ver : histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- REGO, T.C. *Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Rena, L.C.C.B. *Sexualidade e Adolescência – as oficinas como prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- RIBEIRO, C. e CAMPOS, M.T.A(orgs). *Adolescências e participação social no cotidiano das escolas: “A Paz também é a gente que faz”*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- SACRISTÁN, J.G. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores* in NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1995, p.63 a 92.

- SALLES, L.M.F. *Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC, 1992.
- STENHOUSE, L. *Investigación e desarrollo del curriculum*. Madri: Morata, 1984.
- _____ *La investigación como base de la enseñanza*. Madri: Morata, 1987.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZAGURY, T. *O Adolescente por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

As questões da entrevista foram agrupadas em 05(cinco) blocos:

. Informações Gerais

01- Nome

02- Idade

. Percurso de formação acadêmica e experiência profissional e de vida

03- Formação acadêmica

04- Disciplina que leciona

05- Quantos anos de exercício você tem como professor(a) de adolescente?

06- Antes de ser professor(a) de adolescente, você lecionou para outra faixa etária (criança, jovem ou adulto?)

07- O que você acha de ser professor(a) de adolescente? E desta outra faixa etária?

08- Que comparações você faz entre elas?

. Saberes sobre adolescência e adolescentes e a forma de aquisição destes saberes

09- Fale sobre os(as) alunos(as) adolescentes. Como você vê/percebe o(a) adolescente?

10- Como adquiriu esses saberes sobre a adolescência e os(as) adolescentes?

. Prática de aula com adolescentes, dificuldades e facilidades que encontra no trato com eles(as), percepção sobre sua profissão e relacionamento com seus pares

11- Fale sobre as facilidades que você encontra em ensinar/trabalhar com adolescentes

12- Fale sobre as dificuldades que você encontra em ensinar/trabalhar com adolescentes

13- O que parece a você o enfrentamento dos problemas típicos da adolescência?

14- O que você sabe, pensa e sente de sua participação na vida desses(as) adolescentes? Da importância de um(a) professor(a) na vida dos(as) adolescentes? Você se sente importante na vida do(a) adolescente?

15- Como você se percebe no exercício de sua profissão?

16- Na escola vocês – professores(as) – trocam informações sobre o trabalho com adolescentes e sobre eles(as)?

. Sobre a formação para se tornar professor(a) de adolescente

17- Na sua opinião, quais saberes devem fazer parte da formação de professores(as) de adolescentes?

ANEXO B

QUADRO 1- DADOS PROFISSIONAIS

NOME	IDADE	Formação Inicial	Disciplina Lecionada	PÓS-GRADUAÇÃO	Tempo de exercício como professor(a) de adolescente	Exercício como professor(a) de outras faixas etárias
Ada	33	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	Ciências da Natureza	Mestranda em Educação	10 anos	Supletivo – jovens e adultos
Ádria	43	Letras	Língua Portuguesa, Lit. Infanto- Juvenil e Redação	Mestrado em Literatura Infanto- Juvenil	15 anos	Ed. Infantil e 1ª a 4ª séries do E. Fundamental
Amália	48	Licenciatura Plena – Matemática	Matemática	Especialista em Didática do Ensino e Mestranda em Educação	16 anos	Supletivo – jovens e adultos
Aqueleida	31	Letras	Espanhol	Especialização em Língua Espanhola	1 ano e seis meses	E. Fundamental e jovens do Ensino Médio Educação Infantil/
Edélcia	42	Pedagogia	Oficina de Linguagem (OL) e GT “Adolescência: prazer de crescer”	Especialista em Orientação Educacional e Psicopedagogia	10 anos	Maternal de 1 a 2 anos de idade e Alfabetização – 6 anos de idade
Omar	42	Licenciatura em Educação Física	Educação Física	Especialização em Ed. Física para Portadores de Deficiência e Mestrado em Educação	14 anos	Crianças (a partir de 8 meses) e adultos
Régia	54	Artes Plásticas	Artes Visuais	Especialização e Mestrado em Educação	18 anos	Educação Infantil e 3ª série do Ensino Fundamental (6 a 9 anos de idade)
Tina	48	Licenciatura Plena em Geografia	Geografia	Especialização em Planejamento Ambiental e Mestrado em Educação	19 anos	3ª e 4ª séries do E. Fundamental e Ensino Superior