

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP

Fernanda De Lima Rodrigues

**Sentidos e significados de adolescência no contexto
escolar constituídos por professoras(es) do Ensino
Fundamental II de escolas públicas**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

Fernanda De Lima Rodrigues

**Sentidos e significados de adolescência no contexto
escolar constituídos por professoras(es) do Ensino
Fundamental II de escolas públicas**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis.

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2020

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação de mestrado por processos de fotocopiadora ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

e-mail: fernandalrpsi@gmail.com

Sistema para Geração Automática de Ficha Catalográfica para Teses e Dissertações com dados fornecidos pelo autor

Rodrigues, Fernanda de Lima
Sentidos e significados de adolescência no contexto escolar constituídos por professoras(es) do Ensino Fundamental II de escolas públicas / Fernandade Lima Rodrigues. -- São Paulo: [s.n.], 2020.
242p ; cm.

Orientador: Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis.
Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, 2020.

1. Adolescência. 2. Sentidos e significados. 3. Psicologia Sócio-Histórica. I. Davis, Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduados em Psicologia da Educação. III. Título.

Fernanda De Lima Rodrigues

**Sentidos e significados de adolescência no contexto
escolar constituídos por professoras(es) do Ensino
Fundamental II de escolas públicas**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis.

Aprovado em __/__/____

Banca Examinadora

Esta pesquisa teve financiamento da CAPES sob o registro 88887.165683/2018-00.

This research was funded by CAPES under the registration 88887.165683/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Eu começo essa seção agradecendo a Deus, a quem devo a vida e a esperança sempre de dias melhores, de justiça para todas e todos, na defesa dos excluídos desta sociedade tão desigual.

Ao meu companheiro de vida, meu marido Arthur, pelo incentivo constante, auxílio, pelas conversas tão significativas, pela companhia nas militâncias por uma sociedade mais justa e amizade em todos os momentos.

Ao Papai (sempre presente em minhas memórias) e à Mamãe, pelas conversas acolhedoras, pelos cafés nas horas em que mais precisei, pela ajuda com as coisas da vida para que eu pudesse me concentrar em minha formação, por me ensinarem que todas(os) são dignas(os) de respeito, que o exercício profissional deve ser de qualidade e que a integridade é algo inegociável.

À minha irmã Roberta pela felicidade demonstrada quando consigo alcançar cada objetivo que construo durante a vida. Também às minhas sobrinhas Clara e Isabella, além de meu sobrinho Pietro, que também me inspiram a lutar por dias melhores. Ao Márcio, Nanci (pela ajuda com o que precisei nesse tempo), Niaval, Paula e Natan – família incentivadora constante. Agradeço em especial ao Sr. Niaval, que além de sogro foi um apoiador importante na realização deste trabalho, e ao Fábio, pelo auxílio.

Aos amigos que me apoiaram e compreenderam minha temporária ausência para que pudesse concluir esta pesquisa, especialmente Renata, Marcio, Matheus, Elizete, Maressa e Aline pela companhia nos momentos felizes e nos não tão felizes também. À Lucy, pelas discussões e apoio constante na realização da pesquisa, além de amiga de militância.

Às famílias atendidas no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, pela aprendizagem e bons afetos que permeiam nossa relação. Às (aos) profissionais e amigas(os) do CRAS no qual atuo, pelas discussões sempre tão instigantes e pelo apoio incondicional e por ir criando condições para que eu pudesse cursar o mestrado.

Às (aos) colegas e estudantes da Faculdade do Educador – FEDUC, pela aprendizagem tão significativa e apoio para a conclusão desta pesquisa.

Às (aos) professoras(es) do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, também às (aos) colegas e ao Edson, pela

disposição em auxiliar quando todas(os) precisávamos. Em especial às minhas amigas Aline e à Evelyn, que honraram nosso compromisso de não permitir que o mestrado fosse uma trajetória solitária.

Em especial, agradeço à querida Cláudia, professora e orientadora que, com bons afetos e conhecimentos, contribuiu de maneira constante na construção deste estudo. Agradeço pelos encontros para orientação, regados de conversas amigas e sinceras.

Às queridas Agda, Eliane, Luciana e Margarete, além do querido Fábio pelo acolhimento, bons afetos e ensinamentos. À professora Wanda Maria Junqueira Aguiar (Ia) pela contribuição na constituição de um conhecimento crítico em Psicologia da Educação e pela gentil e potente participação na banca desta pesquisa.

Às (aos) colegas e amigas(os) de militância por uma sociedade mais justa e por uma educação de qualidade para todas e todos, a vocês da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar – GIQE - e do grupo de estudos de Vigotski do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE: Vocês contribuem para minha constituição neste caminho, tornando-o mais potencializador e regado de bons afetos.

Não poderia terminar antes de agradecer à Roseli, com quem minha relação iniciou como professora e, para meu privilégio, caminhou para uma amizade de ímpar importância. Obrigada pelo cuidado, por acreditar e investir em mim, querida amiga e irmã. Agradeço também à Ana Karina (“pedrinha preciosa” com quem pude contar de maneira significativa para a banca) e ao Rodnei (“companheiro”), professores e amigos com quem pude contar para adentrar e concluir o mestrado – vocês são especiais.

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

(Paulo Freire)

RESUMO

No atual cenário brasileiro, a educação, um dos direitos de toda(o) adolescente, ainda precisa ser efetivado. Patto (2015), desvendou o processo de exclusão que ocorre dentro das escolas e que incide em suas(eus) alunas(os). Diante dessa realidade, o atual estudo, baseado na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica (que compreende a adolescência como um fenômeno constituído de múltiplas determinações) tem como objetivo se aproximar das significações sobre adolescência constituídas por professoras(es) de Ensino Fundamental II de escolas públicas. Para isso, duas educadoras foram entrevistadas (entrevistas semiestruturadas) e foi utilizado como método de análise os núcleos de significações. Como resultados, constatou-se que ainda prevalecem no discurso das docentes significações no sentido da naturalização da adolescência como um fenômeno universal. Contraditoriamente, ao refletirem sobre as (os) adolescentes concretos, sobre as situações cotidianas do contexto escolar, as professoras expressaram uma certa aproximação de uma perspectiva crítica de adolescência, demonstrando compreender aspectos singulares das(os) estudantes e que a adolescência pode ser vivenciada de maneiras diferentes a considerar a classe social, o contexto histórico, dentre outros aspectos. Portanto, as docentes não avançam no sentido de explicar porque essas mudanças acontecem e, ainda, como fica a função da escola diante dessa realidade, se seu compromisso com sua transformação se mantém ou não. Sugere-se, então, a reflexão sobre qual visão de homem e de mundo está presente na formação de professores e, antes mesmo, no ensino da Psicologia da Educação nos cursos de Psicologia.

Palavras chave: Adolescência, Escolarização, Sentidos e significados, Psicologia Sócio-Histórica.

ABSTRACT

In the current Brazilian scenario, education, one of the rights of all adolescents, still needs to come into effect. Patto (2015), unveiled the exclusion process that occurs within schools and affects the students. Given this reality, the current study, based on the perspective of Sociohistoric Psychology (which comprises adolescence as a phenomenon consisting of multiple determinations) aims to approach the meanings of adolescence from the point of view of public elementary II school teachers. To achieve this, two educators were interviewed (semi-structured interviews) and the meaning core method was used for the analysis. As a result, it was found that in the teacher's speech still prevails the meaning towards the naturalization of adolescence as a universal phenomenon. Contradictorily, when thinking about the adolescents, in everyday situations of the school context, the teachers expressed proximity of a critical perspective of adolescence, demonstrating to understand specific aspects of the students and that adolescence can be experienced in different ways depending on social class, historical context, among other aspects. Therefore, the teachers do not advance to explain why these changes happen and what is the school role in the face of this reality, whether its commitment to transformation remains or not. It is suggested then, the thought on which view of human and the world, is present in teacher's training and, even before, in the teaching of Educational Psychology in Psychology courses.

Keywords: Adolescence, Schooling, Sense and meanings, Sociohistoric Psychology

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	21
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PSICOLOGIA SÓCIO- HISTÓRICA.....	31
2.1. Aspectos centrais da Psicologia Sócio-Histórica.....	31
3. REVISÃO DA LITERATURA: ADOLESCÊNCIA, ENSINO FUNDAMENTAL II E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES.....	41
3.1. A adolescência nas diferentes abordagens teóricas e uma compreensão crítica baseada na Psicologia Sócio-Histórica.....	41
3.2. O processo de escolarização na adolescência.....	48
3.3. Um quadro sobre o Ensino Fundamental II no Brasil.....	57
4. MÉTODO.....	63
4.1. As categorias teórico-metodológicas.....	64
4.1.1. Categorias do materialismo histórico-dialético.....	65
4.2. O método segundo Vigotski.....	68
4.3. Procedimentos.....	68
4.3.1. Sujeitos da pesquisa.....	68
4.3.2. Instrumento de produção de dados.....	69
4.3.3. Locais em que as entrevistas foram realizadas.....	70
4.4. Referencial de análise de dados: os núcleos de significação.....	70
5. RESULTADOS: DOS DADOS EMPÍRICOS À INTERPRETAÇÃO.....	73
5.1. A entrada no campo.....	73
5.2. Análise intra-núcleo.....	76
5.2.1. Núcleo 1: Tornando-se professoras: As múltiplas determinações que constituem o sujeito e a sua atuação profissional.....	76
5.2.1.1. Professora Bete.....	77
5.2.1.2. Professora Marta.....	81
5.2.2. Núcleo 2: A contradição entre uma compreensão naturalizada de adolescência e a compreensão das multideterminações que constitui os sujeitos adolescentes.....	91
5.2.2.1. Professora Bete.....	91
5.2.2.2. Professora Marta.....	98

5.2.3. Núcleo 3: Escolarização de adolescentes: responsabilidade da escola e a (falta de) responsabilidade da família.....	102
5.2.3.1. Professora Bete.....	103
5.2.3.2. Professora Marta.....	113
6. ANÁLISE INTERNÚCLEOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICES.....	137
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	137
APÊNDICE B – Roteiro para Entrevistas.....	139
APÊNDICE C – Entrevistas transcritas.....	140
APÊNDICE D – Organização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.....	202

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende investigar, através do discurso de professoras(es), as significações (sentidos e significados) sobre adolescência no contexto escolar. Este objetivo foi constituído durante a reflexão sobre a atuação profissional desta pesquisadora em um Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, contexto no qual as queixas escolares se apresentaram com frequência nos atendimentos às famílias. De fato, os discursos dos sujeitos envolvidos nesse cenário (famílias, profissionais da escola, adolescentes, por exemplo) eram perpassados por compreensões sobre as (os) estudantes adolescentes que mereciam ser melhor investigadas.

Início essa dissertação com esta definição de queixa escolar, demanda com a qual me deparei durante quase seis anos, atuando como psicóloga num Centro de Referência de Assistência Social - CRAS - de um município da Grande São Paulo. As queixas escolares são entendidas como fenômenos que possuem múltiplas determinações, envolvendo tanto questões de ordem institucional como aquelas que dizem respeito às relações sociais constituídas no ambiente escolar e na sociedade mais ampla (LIMA, PRADO E SOUZA, 2014).

Neste campo de atuação, foi possível observar que a (o) psicóloga(o) que atua nesse contexto precisa, como parte importante de seu trabalho, mobilizar positivamente as relações que se dão nas escolas, buscando possibilitar movimento e desenvolvimento onde predomina a paralisia. Sim, trata-se disso mesmo: de intencionalmente provocar mudanças necessárias na história escolar das(os) alunas(os), que vão à contramão do ajustamento alienado que se dá em contextos adoecidos. Em síntese, é preciso ainda combater o fracasso escolar.

A princípio, as queixas escolares podem ser percebidas como frequentes nos atendimentos psicológicos clínicos ou na atuação de psicólogas(os) na política pública de educação. Mas, no cotidiano desta psicóloga, no campo da Assistência Social, estas demandas também se apresentavam constantemente.

Devido à minha atuação em grupos com adolescentes/jovens das classes populares, umas das questões que me saltaram aos olhos foram os muitos relatos de que elas(es) não se percebem ouvidas(os) pela escola e que, ao contrário do que as (os) docentes e a gestão esperavam, tinham muito a dizer quanto ao seu cotidiano, para além das queixas recorrentes sobre agressões verbais e físicas

sofridas. Fiquei interessada em refletir sobre essa situação e decidi dar início ao curso de especialização 'Psicologia e Educação', no qual foi produzida monografia com professoras(es) do Ensino Médio de uma escola pública, tentando apreender suas concepções de adolescência e seu processo de escolarização. Esta pesquisa buscava, portanto, investigar a visão das(os) educadoras(es) do Ensino Médio sobre as (os) adolescentes e o seu processo de escolarização, considerando os desafios e positivities da experiência escolar.

Já no mestrado, minha intenção foi a de aprofundar meus estudos a respeito desse mesmo tema: adolescência e escolarização. Não são numerosos os estudos sobre a temática relacionados a professoras(es) do Ensino Fundamental II e, por isso, se deu a mudança de não mais direcionar o estudo ao Ensino Médio. A necessidade de melhor compreender as mediações que constituem a compreensão sobre adolescentes estudantes, foi construído o objetivo da dissertação de mestrado: investigar as significações expressas no discurso de educadoras(es) do Ensino Fundamental II de escolas públicas sobre a adolescência no contexto escolar. Era necessário conhecer quais as condições vivenciadas por essas(es) profissionais que contribuíram para a formação dos sentidos e significados sobre adolescência no contexto escolar.

Nesse momento, cabe compreender o contexto profissional da pesquisadora, explanando o Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Este último propõe a sua intervenção a partir de duas grandes estruturas articuladas entre si: a Proteção Social Básica, que é executada no CRAS, e a Proteção Social Especial, considerando a necessidade de ações de média e alta complexidade em situações de violação de direitos. De acordo com a Política Nacional de Assistência Social - PNAS (2004), a Proteção Social Básica, que é executada no CRAS, tem como objetivos: prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e fortalecer vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (PNAS, 2004).

O CRAS é entendido como a porta de entrada para a política pública de assistência social, que integra a estratégia de descentralização dos seus serviços,

importante para o planejamento territorial e da política, e tem nas Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, subsídios para o seu funcionamento (BRASIL, 2009). Sua especificidade encontra-se na função de gerir a proteção social básica no território e ofertar o Programa de Atenção Integral à Família – PAIF. Especificamente, devido à dificuldade para atender a totalidade da demanda presente no território, a busca ativa está relacionada às famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família¹ e do Benefício de Prestação Continuada – BPC².

A referida tipificação afirma que outros serviços socioassistenciais podem ser implantados nas unidades do CRAS, desde que nele se conte com estrutura física, equipamentos, recursos materiais e humanos condizentes com as normativas do SUAS. No que se refere à gestão do território, também é tarefa do CRAS atuar na articulação da rede socioassistencial de proteção social básica referenciada em cada unidade (como as entidades sociais com seus serviços de convivência, por exemplo, buscando contribuir para o acesso da população aos serviços, benefícios e projetos da assistência social), promover a articulação da rede intersetorial (que envolve o diálogo desta política com as demais e outros setores para acesso das famílias aos serviços intersetoriais) e a busca ativa do território de sua abrangência (que possibilita conhecer e atuar nas demandas preventivamente, identificando as principais vulnerabilidades).

Além dos serviços de convivência do território, o CRAS em que esta psicóloga atua também oferece serviços de convivência e fortalecimento de vínculos. Estes últimos têm a função de complementar o trabalho social realizado, por meio do PAIF, com as famílias. São atividades grupais, envolvendo Arte, Cultura, Lazer e Esportes, ofertadas segundo as faixas etárias dos usuários do serviço. Assim, o foco de

1 Segundo o Ministério da Cidadania, especificamente da Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, o Programa Bolsa Família é um benefício que envolve complemento de renda, acesso a direitos (saúde, educação e assistência social cumprindo suas condicionalidades) e articulação com outras ações. Tem como objetivo contribuir com o combate à pobreza e à desigualdade no país (BRASIL, Ministério da Cidadania).

2 O Benefício de Prestação Continuada – BPC, segundo o Ministério da Cidadania e a Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, é o benefício que oferece um salário mínimo para pessoas com deficiência ou idosos com 65 anos ou mais “que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e que, por isso, apresentam dificuldades para a participação e interação plena na sociedade. Para a concessão deste benefício, é exigido que a renda familiar mensal seja de até ¼ de salário mínimo por pessoa” (BRASIL, Ministério da Cidadania).

atuação desta psicóloga no CRAS está no PAIF (executado em grupos, prioritariamente), cabendo-lhe buscar ativamente tais atividades e disponibilizar o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, tanto familiares quanto comunitários. Nestes espaços, tem atuado junto a grupos de adolescentes e adultos, além de grupos com famílias, nos quais as demandas relacionadas à escola estão constantemente presentes nos relatos e discussões.

No cenário atual e de acordo com a experiência profissional que obtive na Proteção Social Básica, a educação, um direito de toda criança e adolescente, é algo que ainda precisa ser efetivado, tanto no que se refere ao acesso quanto à permanência bem sucedida em uma escola pública de boa qualidade. Ao longo desses últimos seis anos, foi possível eu perceber que as demandas e as queixas relacionadas à educação se apresentavam como as mais recorrentes nesse território específico, tanto no atendimento a adolescentes quanto às famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e do BPC, e que elas não se distanciavam muito das relatadas por Patto, já na década de 1970.

A autora (2015) desvendou bem como se passa o processo de exclusão que ocorre dentro das escolas e que incide em suas(eus) alunas(os). Salaria ela, que, ao invés do fracasso escolar promover uma reflexão sobre a prática profissional docente, no sentido de buscar estratégias para o enfrentamento das situações que dificultavam a aprendizagem de estudantes, eles mesmos e/ou suas famílias eram responsabilizados por não se saírem bem na escola, uma visão compartilhada por profissionais da escola e da Assistência Social (neste trabalho especificamente). Quando não acontecia essa culpabilização, as intervenções buscavam o ajustamento da criança às suas circunstâncias, raramente discutindo o caso de maneira individual ou coletiva junto à escola específica de onde se originaram as queixas.

No CRAS, os relatos das famílias envolviam as seguintes situações: faltas das(os) alunas(os) à escola, problemas decorrentes da evasão escolar, adolescentes não alfabetizados, ausência de aulas de reforço ou de outra estratégia diante de dificuldades no processo de aprendizagem, problemas com as (os) filhas(os) na escola com repercussão nas relações familiares, carência de professoras(es), superlotação das salas de aula, situação de uso de drogas (lícitas e ilícitas), episódios de violência, precariedade das condições de trabalho para as (os) profissionais da escola, ausência de foco na aprendizagem de alunas(os) com

diferenças funcionais³ e, ainda, assustadoramente, a velha dificuldade para conseguir matricular as (os) filhas(os) nas escolas, sobretudo no caso de adolescentes.

Estas questões permeavam os relatos durante os atendimentos no CRAS e precisavam ser consideradas pela(o) profissional da Assistência Social. Portanto, era fundamental que a escola fosse incluída na investigação, bem como suas questões institucionais (regras, políticas públicas da educação, dentre outras) e relacionais (relações hierárquicas, relação de professoras(es) com as (os) estudantes etc.). No que se refere ao meu projeto específico de trabalho, em acordo com o que propuseram (LIMA, PRADO E SOUZA, 2014), considero ser necessário e imprescindível reconhecer e aproveitar a multiplicidade de estilos, culturas, etnias etc., presentes nas escolas, valorizá-las e aprender com suas diferenças. Trata-se, também, de proporcionar acolhimento e escuta, bem como de acolher a versão das(os) estudantes sobre a queixa que delas se faz, entender suas necessidades e proporcionar-lhes esperança, valorizar suas conquistas e ressaltar a condição de cada um ser sujeito, ou seja, autor de sua própria história. Preciso é, além disso, estar atenta(o) às possibilidades das(os) agentes que participam dessa rede de relações. Mostra-se aqui mais um aspecto que justifica a presente dissertação: a necessidade de oferecer espaço para a escuta e compreensão do discurso das(os) educadoras(es).

É fácil perceber as necessidades que direcionam o nosso trabalho. Em muitas situações, fora do ambiente escolar, como, por exemplo, nas atividades socioeducativas desenvolvidas especificamente no CRAS, as (os) adolescentes tidos como problemas no processo de escolarização diferem da descrição que delas(es) se faz e elas (es) se mostram inteligentes, criativas(os) e motivadas(os). Estes aspectos foram percebidos através do envolvimento dessas(es) adolescentes com as tarefas propostas, das contribuições com a sua organização, planejamento e proposições de outras não propostas por mim.

Essa apreensão leva-me a atentar e respeitar a singularidade e a diversidade, questões que, muitas vezes, se mostram problemáticas na escola. Como a maior

³ Angelucci (2014), citando (PALACIOS; ROMANACH, 2008), propõe, em seu artigo, a alteração da terminologia *deficiência* por *diferença funcional*, como exercício no sentido de a escola ser pensada como um espaço que valorize as diferenças entre os indivíduos, “ao invés de colocar seu aparato técnico-ideológico a serviço da busca, identificação e aprisionamento simbólico – por enquanto – dos(as) diferentes” (p. 118).

parte dos atendimentos é feita junto a adolescentes, precisei pensar no modo como elas(es) se sentiam, pensavam e agiam, por meio de uma perspectiva crítica, não naturalizante da adolescência. Com essas premissas em vista e buscando identificar as múltiplas determinações⁴ do processo de escolarização, as discussões nos atendimentos individualizado e grupais com as (os) usuárias(os) do CRAS e suas famílias trouxeram, como resultado, a reivindicação de direito à educação de boa qualidade para si ou para as (os) filhas(os). Contudo, quando foi sugerida uma ação coletiva para enfrentar esse problema, a adesão do grupo foi, num primeiro momento, baixa. Mais tarde, estudantes, famílias, profissionais do CRAS e conselheiras tutelares disponibilizaram-se para o diálogo e, inevitavelmente, os enfrentamentos que dele sempre emergem apareceram.

Um grupo de estudantes propôs a busca da articulação entre aquelas(es) que eram por elas(es) responsáveis para apresentarem suas queixas sobre a atual gestão da escola, que não estabelecia com elas(es) nem mesmo a mais simples conversa. O próximo desafio era conseguir incluir as próprias escolas nesse coletivo, pois elas só se manifestavam, até aquele momento, para discutir casos individuais. Algumas reivindicações como, por exemplo, a impossibilidade de falarem sobre sua versão em situações de conflitos, além de situações em que se percebiam injustiçadas(os) e/ou desrespeitadas(os) foram acolhidas pela escola. Duas conselheiras tutelares disponibilizaram-se a participar de encontros com as famílias e a visitar as escolas para averiguarem as queixas com as quais se deparavam. Houve, também, o relato de uma mãe de aluna que passou a compor o conselho escolar, por perceber que esse era um espaço em que poderia expressar suas reflexões sobre essa instituição.

Outra situação, recorrente nos atendimentos no CRAS, são os encaminhamentos das escolas para atendimento psicológico de diagnósticos como o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, dislexia, indisciplina, dentre outros, solicitados pelas famílias à assistência social, como auxílio para efetivá-los. Esse pode ser o momento de conhecer as mediações que, via seus discursos, constituem as (os) adolescentes no que concerne à sua história escolar. Portanto, conhecê-las forneceu elementos para o diálogo com as (os) profissionais

⁴ O termo determinações não se refere à relação de causalidade dos fenômenos, sendo entendida como propriedade essencial do ser, como elementos constitutivos do ser (MARX, 1974).

da escola e contribuiu para a atribuição de novas significações para tais queixas. Portanto, foram criadas condições para uma atuação, agora, na contramão da culpabilização das(os) estudantes e suas famílias e da patologização.

Essa prática profissional contribuiu de maneira significativa para, por meio dos discursos, conhecer as (os) estudantes, as mediações que as (os) constituem, o seu processo de escolarização e demonstrou influenciar as (os) profissionais da escola no que se refere à compreensão das queixas dirigidas às (aos) alunas(os). Nesse sentido, novas pesquisas sobre adolescência e escolarização, como a presente dissertação, pode contribuir para a compreensão das mediações que constituem as significações das(os) professoras(es) sobre o fenômeno adolescência no contexto escolar e, ainda, para a identificação de possíveis contradições nos discursos dos sujeitos do estudo, aspectos que podem influenciar como as (os) estudantes são atendidas(os) nas instituições escolares.

Ainda no CRAS, um dos programas propostos pelo governo do Estado de São Paulo é o Ação Jovem que, segundo a Secretaria de Desenvolvimento Social do estado de São Paulo, tem como objetivo a promoção da cidadania de jovens entre 15 e 24 anos de baixa renda e a conclusão da Educação Básica, através de ações de iniciação profissional e transferência de renda (São Paulo, Secretaria de Desenvolvimento Social). Na maioria das vezes, as (os) responsáveis buscavam inscrever adolescentes e jovens no programa e estas(es) relatavam participar apenas porque foram inscritas(os), expressando, assim, que não tiveram a oportunidade de escolher estarem nele. Entretanto, depois de algum tempo participando das atividades socioeducativas no CRAS ou nas entidades sociais do município, solicitavam permanecer no programa, alegando interesse e não mais obediência à determinação de uma(m) adulta(o).

Novamente, caberia retomar as múltiplas determinações do processo de escolarização das(os) beneficiárias(os) do programa, visto que uma das condições para permanecer no supracitado é a de que a (o) adolescente/jovem não seja reprovada(o). Pode-se associar essa condição à culpabilização das(os) estudantes pelo fracasso escolar, naturalizando-o, punindo-as(os) com a exclusão do programa, sempre que não apresentassem o desempenho esperado, desconsiderando as múltiplas determinações do processo de escolarização. Patto (1997) contribuiu com essa discussão ao abordar a questão da reprovação como mérito da(o) estudante e não fruto de diversas condições que a produzem.

Essa autora afirma que as (os) profissionais da escola (e envolvidas(os) na formulação de políticas públicas no caso do programa já mencionado) teriam uma visão de aptidão natural, por exemplo, que auto explica a sociedade capitalista e a mantém em funcionamento. Como estamos tratando de escolas públicas, essa visão pode expressar preconceito quanto às pessoas com piores condições de vida, em situação de pobreza, um traço da cultura dominante brasileira. De fato, tal como o sucesso, a ascensão social é muito mais possível para aquelas(es) percebidas(os) como esforçadas(os), que conseguem desenvolver essa aptidão.

Patto (1997) continua afirmando que, diante da desconsideração das más condições de trabalho e outros determinantes do fracasso escolar (dificuldades pedagógicas da escola etc.), há uma procura por bodes expiatórios que possa assumir as dificuldades encontradas. Desde muito tempo, nos processos de formação profissional docente, concepções supostamente científicas e neutras são utilizadas para explicar o fracasso escolar, entendendo a marginalidade social e escolar como expressão de deficiências individuais e aderindo a uma visão patologizada das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos de classes populares em seu processo de escolarização.

Infelizmente, este é o discurso dominante, que também se faz presente entre as (os) psicólogas(os). Um exemplo são os comportamentos das(os) alunas(os) consideradas(os) rebeldes, sobre as (os) quais recaem as queixas das(os) profissionais da escola: eles podem ser apenas uma resposta à dominação presente no sistema jurídico/policial e nos discursos científicos, fechados no plano do sujeito e da família, ambos tomados como abstrações, desconsiderando, mais uma vez, as condições objetivas da realidade que produzem essa situação. Assim, ainda segundo Patto (1997), medidas pedagógicas e administrativas acabam sendo tomadas, com o objetivo de encontrar recursos técnicos para enfrentar a precaríssima situação da educação básica pública, mesmo já se sabendo que eles pouco contribuem para a mudança das condições que produzem essas dificuldades e que desconsideram as possibilidades das(os) alunas(os). Dessa forma, as ações do governo pouco contribuem para melhorar a qualidade no ensino oferecido à população ou para superar seu barateamento. Este aspecto alia-se às péssimas condições para que professoras(es) exerçam sua função docente, merecendo ser investigados em pesquisas que buscam compreender o contexto escolar.

Diante da crise no sistema educacional brasileiro, da baixa qualidade do ensino e buscando dar prosseguimento à luta pela Educação, investindo em suas possibilidades de mudanças e de superação, entendo ser fundamental conhecer as significações que docentes constituem atuando no Ensino Fundamental II sobre a adolescência, no contexto de escolarização. Talvez seja possível, dessa maneira, pensar em uma formação profissional que se abra para a transformação social, para a autonomia das(os) estudantes e para a formação de cidadãs(ãos) críticas(os) de seu entorno e de si mesmas(os). Se essa é a relevância social do presente trabalho, cabe ressaltar que, do ponto de vista acadêmico, a questão a ser respondida aqui também é central. De fato, há diversos estudos sobre adolescência, mas são inúmeros os relacionados à sexualidade e sobre o Ensino Médio, o que justifica a decisão de estudar as (os) educadoras(es) do Ensino Fundamental II e focar na docência no que concerne à escolarização das(os) adolescentes.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

2.1. Aspectos centrais da Psicologia Sócio-Histórica

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns aspectos centrais da Psicologia Sócio-Histórica, que orientam a presente pesquisa. Como bem menciona Meira (2003), essa perspectiva é uma corrente psicológica crítica, entendendo por 'crítica' aquela que “transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser” (p. 17). Assim, ao longo desse texto, serão brevemente apresentadas: as relações dialéticas singular-particular-universal, que formam a base para a compreensão dos fenômenos psicológicos; a visão de homem e de sociedade com base no materialismo histórico-dialético⁵; e finalmente, as categorias analíticas da Psicologia Sócio-Histórica (pensamento, linguagem e significações).

Ao propor uma nova Psicologia, que continua inspirando novas(os) pesquisadoras(es), Vigotski, como bem afirma Antunes (2003), fez algo que é próprio de toda ciência: cumpriu a função de pensar a si mesma, tornando-se seu próprio objeto de estudo. Seus seguidores, entre eles Oliveira (2005), salientam ser importante considerar, nessa vertente teórica, as relações dialéticas, porque recíprocas, que o singular, o particular e o universal mantêm entre si. Para Pasqualini e Martins (2015), o requisito para que os fenômenos sejam apreendidos em sua essência é o desvelamento dos nexos entre singular-particular-universal. Aproximando-se, portanto, de Vigotski no que concerne à esta apreensão dos fenômenos em sua processualidade e expressando a dinâmica indivíduo-sociedade proposta pelo materialismo histórico-dialético.

A dimensão singular em si mesma, para Pasqualini e Martins (2015), encontra-se na aparência do fenômeno. Muitas vezes, eventos com características comuns se assemelham no plano do fenótipo, que são suas características

⁵ O materialismo histórico-dialético foi sistematizado por Marx e Engels e, de acordo com Aguiar e Bock (2016, p. 47), é a base da psicologia sócio-histórica, que entende “os fenômenos humanos como produzidos no processo histórico de constituição da vida social, que se constitui na materialidade das relações entre os humanos e de sua relação com a natureza”.

exteriores. Já o genótipo, são seus atributos internos, seus traços essenciais. As autoras lembram que, às vezes, dois objetos com uma mesma característica não são constituídos pela mesma universalidade. Da mesma forma que dois fenômenos com diferentes atributos podem estar relacionados a uma mesma universalidade. Uma situação que ilustra essas compreensões é o fato de que na História já se considerou que pessoas brancas e negras pertenciam a diferentes raças, justificando práticas preconceituosas, racistas e discriminatórias. Com a análise genética para estudar os humanos, pode-se constatar que apesar das diferentes características como cor da pele por exemplo, toda pessoa pertence à mesma espécie. Essa situação ilustra outra constatação, a de que buscar o universal não é encontrar as similaridades entre os fenômenos – trata-se de apreender quais objetos estão relacionados à mesma universalidade.

Da mesma forma, as diferenças e oposições não devem ser descartadas ou esquecidas em nome da busca pelo universal, ao contrário: a apreensão da essência universal do fenômeno revela a necessidade que determina o desenvolvimento de suas 'multiformes manifestações particulares (Paqualini e Martins, 2015, p. 365).

O universal, para as estudiosas, é oposto às expressões singulares de determinado objeto. Assim sendo, o universal é constituído pelo particular e pelo individual (singular). No gênero humano, a singularidade do indivíduo é constituída no âmbito do universal que, por sua vez, se concretiza na primeira, por meio da mediação do particular. De fato, segundo Oliveira (2005), pode-se dizer que o singular é a síntese das mediações sociais (a particularidade) e da universalidade (gênero humano) que cada ser humano pode se apropriar. Daí o pensar que a particularidade envolve o lugar que se ocupa na sociedade (classe social), além de outros determinantes como raça, gênero etc. Por essa razão, para entender a singularidade, é preciso alcançar a essência dos fenômenos psicológicos, indo além de sua aparência. Vale dizer que ele é melhor compreendido na medida em que se entendam as mediações do particular com o universal.

Citando Kosik (1976), Pasqualini e Martins (2015) lembram que, pelo senso comum, o conceito de concreto envolve o empírico. Assim, é considerado na tradição marxista como 'pseudoconcreticidade'. Kosik (1960) define o que entende por 'concreto', propondo que ele só é apreendido via pensamento, como resultado da análise que supera a dimensão do singular. Nessa compreensão, o concreto não é, portanto, o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. Aguiar,

Soares e Machado (2015) salientam que o empírico (tudo que é apreendido através dos sentidos) é o ponto de partida, mas, sozinho, ele é insuficiente para compreender a realidade, pois se encontra, ainda, na ordem da aparência. Somente por meio do pensamento (e exclusivamente por meio dele) é possível analisar os fenômenos, de modo que é preciso partir do empírico para, mais tarde, a ele retornar com outra compreensão a seu respeito, o que é denominado de 'concreto pensado'.

Netto (2011), lembrando Marx, afirma que o conhecimento teórico é a reprodução, no plano das ideias, do movimento real do objeto, em sua dinâmica e estrutura. Esse plano, por sua vez, nada mais é do que o material transportado para o pensamento e interpretado pelo ser humano. Para o autor, o conhecimento teórico implica ir além da aparência, do imediato, já que, segundo Lefebvre (1969), esse último se refere ao conhecimento apreendido no aqui e no agora. O conhecimento teórico, por sua vez, precisa ser entendido como estando sempre em processo, porque mediato. Mas como se dá a construção do pensamento? Saviani (2013) explica de maneira muito clara: inicia-se pelo empírico, passa pelo abstrato e, só então, chega ao concreto. O abstrato é, portanto, aquilo que faz a mediação nesse processo. Conclui, assim, que o concreto, entendido como ponto de partida, é o real aparente⁶. Já o concreto, quando visto como ponto de chegada, ele se refere ao real pensado. O conhecimento é, portanto, a apropriação, pelo pensamento, do real concreto, algo que se dá apreendendo as relações dialéticas nele contidas, compreendendo as múltiplas determinações que o constituem. Nesse sentido, o psiquismo é compreendido como "imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem compete orientar os indivíduos na realidade concreta" (PASQUALINI e MARTINS, 2015, p. 363).

Ainda, para as mesmas autoras supracitadas, toda explicação científica precisa superar a descrição, caminhando no sentido de buscar a essência dos fenômenos, para compreender das determinações que dão sustento à sua existência. O importante é, portanto, buscar a origem dos fenômenos e não permanecer em sua análise fenotípica. Citando Lukács (1967), as estudiosas explicam que a dialética singular-particular-universal é uma característica objetiva dos fenômenos, já que permite chegar à sua essência concreta. Pasqualini e Martins

⁶ Terminologia utilizada por Lima (2014) ao citar Thailheimer (1979) e que se refere à realidade dada, ou seja, o objeto tal como ele se apresenta, à primeira vista. Assim, ele é muito diferente do real pensado, que será explicitado a seguir nesta dissertação.

dizem que o que rege os fenômenos e suas leis gerais não é acessível, de maneira imediata, à nossa percepção.

Um exemplo que auxilia a compreender essa afirmação é a queda da maçã, observada por Isaac Newton, ao buscar entender porque ela cai e poder explicar esse fenômeno. Entretanto, isso não poderia ser feito apenas pelo conhecimento sensível imediato. Foi necessário que Newton abstraisse/suspendesse por um momento as formas aparentes do fenômeno, para decifrar as leis que o regiam. E, ao assim agir, foi-lhe possível formular a lei da gravidade que, como toda lei, não é observável, nem aparente e pode, inclusive, explicar outro grupo de fenômenos. Essa forma de analisar a realidade permite a compreensão de que:

Todo fenômeno singular contém em si determinações universais. A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno: não só na queda da maçã, mas também na órbita da Lua em torno da Terra (PASQUALINI e MARTINS, 2015, p. 354).

As mesmas autoras lembram o trabalho de Politzer, Besse e Caveing (1954), para quem o que é específico, singular, em um fenômeno, só terá relevância científica se for apreendido em sua unidade dialética: o universal. Afirmam, portanto, que os fenômenos expressam a unidade desses opostos, que são inerentes um ao outro. Dessa feita, o percurso do pensamento e do conhecimento é uma constante alternância entre a singularidade e a universalidade (e vice-versa), como diz Lukács (1997). Nesse sentido, o que se apresenta como oposto e contraditório não deve ser desconsiderado na busca do universal. Pelo contrário, Pasqualini e Martins (2015, p. 365) afirmam que a relação do universal com o singular é o elo do todo com suas partes.

As mesmas autoras entendem, ainda, que o singular é, justamente, uma das partes de um todo, já que esse todo apenas se produz em sua relação com suas partes singulares. As partes não existem isoladamente: elas interagem entre si e, também, com o todo. A dialética materialista afirma, portanto, tanto a relação do todo com as partes, como o inverso, já que essas últimas estão, por sua vez, contidas no todo e nele vinculadas internamente. Consequentemente, não é só o todo que contém as partes: ela também contém aspectos do todo e é isso que dá vida ao fenômeno, pois cria uma tensão dialética.

Finalmente e apenas para reiterar, na lógica dialética existe uma relação de mediação entre os opostos (singular e universal) que coexistem e formam uma

unidade, a qual é entendida como o processo que os mantém e modifica-os em determinadas condições particulares, as quais exprimem a universalidade e guarda a forma de ser da singularidade. É nesse sentido que a particularidade é importante para a compreensão do fenômeno: ela envolve as mediações, os aspectos que atuam, diretamente, na forma que a singularidade toma. Conforme Oliveira (2005, p. 26), a particularidade se faz necessária “para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais – a particularidade”. O aspecto epistemológico da relação singular-particular-universal é visto por essa autora como fundamental para a atuação da(o) psicóloga(o) e da(o) pesquisadora(r). De fato, sem entender que a relação do indivíduo (a singularidade) com o gênero humano (universalidade) se realiza por meio de mediações definidas nas e pelas relações sociais presentes em seu contexto (a particularidade) não é possível atuar no sentido da emancipação humana.

Pasqualini e Martins (2015) salientam também a importância dessa relação, ao dizer que a dimensão particular de determinado objeto representa “a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que, conforme exposto, não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos” (p. 366). Pode-se utilizar o conceito de trabalho como exemplo, pois ele é definido como a mediação entre o ser humano e a natureza: na relação entre eles, homem e natureza (estes dois polos) se transformam e, ao mesmo tempo, preservam-se, pela mediação que é a atividade produtiva. E essa relação entre ser humano e natureza, realizada pela mediação do trabalho, efetiva-se pela particularidade. O particular relaciona-se, então, às determinações do singular e, ainda, especifica o universal. Nesse sentido, o ser humano universal, em si mesmo, é uma abstração, pois a universalidade não pode ser compreendida por si e nem em si mesma, mas o pode nas ligações da particularidade com a singularidade, que, em si mesma, é também considerada uma abstração: o que existe é o ‘homem singular-particular-universal’. Nas palavras de Oliveira (2005), as estudiosas explicam:

[...] o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade. Assim, a importância da particularidade na análise de um fenômeno está no fato de que ela representa mediações que elucidam os mecanismos que intervêm decisivamente no modo de ser da singularidade, isto é, permite compreender como se dá a concretização da universalidade na singularidade (p. 366).

O entendimento acerca do humano de Vygotski e, portanto, da Psicologia Sócio-Histórica não é diferente. Para que isso possa ser entendido, é preciso remontar à época em que essa teoria foi criada, momento em que vigoravam na Psicologia tanto posições mentalistas (que não veem o fenômeno psíquico como tendo também propriedades e substâncias físicas), quanto posições naturalistas (que, embora reconheçam o psiquismo, consideram ser ele de difícil apreensão por meio de uma análise rigorosamente científica). Vygotski criticava essas duas orientações, por considerá-las equivocadas: uma negava o subjetivo e a outra o aceitava, mas sem acreditar que o psiquismo pudesse ser cientificamente estudado. Segundo Lordelo (2011), foi nessa situação que Vygotski propôs uma nova Psicologia geral, de caráter essencialmente dialético, que se pautava no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels.

Essa nova Psicologia entende que a realidade material existe independente da ideia, da razão, do pensamento. A dialética afirma que tudo o que existe traz em si sua contradição, cuja superação sustenta o constante movimento da realidade. A proposta vigotskiana é, portanto, a de compreender os fenômenos psíquicos sem estabelecer dicotomias entre o que é 'natural' e o que é 'social', entre a realidade 'interna' e a 'externa', entre o 'psíquico' e o 'orgânico'. Em sua abordagem, esses aspectos são, ao mesmo tempo, contraditórios e mutuamente constitutivos do fenômeno psicológico. Dessa maneira, Vygotski assume que a espécie humana não assegura, por si só, a formação de um sujeito humano, pois é apenas quando seus membros estão imersos na cultura historicamente construída que se forma o plano psíquico, o qual, por sua vez, participa, mantém e transforma o plano do social e da cultura. Pode-se dizer, portanto, que 'social' e 'individual' são aspectos indissociáveis e mutuamente constituídos.

Essa vinculação homem/sociedade se dá na e pela participação de cada ser humano na sociedade, ou seja, as interações sociais que se passam em seu tempo e lugar permitem ao homem apreender a "realidade humana objetivada" e, com isso, alcançar sua "plena socialização" (BOCK, 2007). Daí a abordagem Sócio-Histórica compreender o homem como um ser histórico que, para assegurar sua sobrevivência e a de sua espécie, se envolve em uma atividade socialmente relevante (trabalho), em condições materiais e culturais específicas, também constituídas pela humanidade. Na medida em que o homem se constrói construindo a sociedade, entender essa última é primordial para conhecê-lo.

Aguiar (2000) e Bock (2007) salientam que, se o ser humano é ativo, social e histórico, então a sociedade deve ser vista como uma produção histórica dos sujeitos que produzem sua vida material por meio do trabalho. Assim, ressaltam que adotar essa concepção da Psicologia Sócio-Histórica implica estudar o indivíduo concreto, socialmente mediado e historicamente determinado, cuja consciência é constituída na e pela vida vivida e não o contrário, algo que constitui as circunstâncias de vida. E, ainda, se a história é compreendida como o movimento contraditório constante, a realidade social, cultural e econômica não pode ser vista como algo exterior ao ser humano. Nesse processo, no entanto, o homem não é nem passivo, nem reflexo de seu contexto: ele é ativo, razão pela qual pode criar e se reinventar.

Ainda quanto à Psicologia Sócio-Histórica, algumas categorias teóricas devem ser explicitadas, pois serão empregadas na análise. A primeira delas diz respeito a como Vygotski entende a relação do pensamento com a palavra, já que a linguagem, por ser carregada de aspectos cognitivos e afetivos, revela as significações das professoras, ou seja, partes importantes da subjetividade⁷ de cada uma delas. Parte-se da premissa, portanto, de que a linguagem, das mediações sociais que constituem a subjetividade, é aquela que melhor expressa a relação da subjetividade com a objetividade (GONÇALVES, 2007b). Explicando essa afirmação, a autora diz que:

O signo (palavra) é, ao mesmo tempo, produto social que designa a realidade objetiva; construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos por meio da atribuição de significados; e a construção subjetiva individual, que se dá via processo de apropriação do significado social e da atribuição de sentidos pessoais (GONÇALVES, 2007b, p. 50).

Aguiar (2000, p. 129), por sua vez, aponta que os signos são “instrumentos convencionais de natureza social, meios de contato com o mundo exterior e, também, do homem consigo mesmo e com a própria consciência”. Constituem, dessa forma, instrumentos psicológicos que, em atividade interna, expressam o pensamento não apenas com a finalidade de comunicação, mas, também, com o objetivo de planejar e regular a conduta própria ou a dos demais. Assim, não se

⁷ Compreende-se, aqui, haver limites para se acessar a subjetividade, já que nem todo pensamento se expressa em palavras.

pode negar, concordando com Aguiar e Ozella (2006), que os signos são também um meio privilegiado de apreender os modos de sentir, pensar e agir das pessoas.

O pensamento, por sua vez, passa por inúmeras transformações até ser expresso em palavras, as quais envolvem os significados partilhados e os sentidos pessoais. Aguiar e Ozella (2006) citam o trabalho de Rey (2003), para quem o pensamento é um processo psicológico, que se manifesta por meio das significações e emoções articuladas em sua expressão. Essas autoras apontam que a unidade de análise vigotskiana é a palavra com significado e, no entanto, a relação do pensamento com a palavra não é direta, imediata e, sim, um movimento do pensamento à palavra e vice-versa. Nesse sentido, o pensamento pode fracassar ou realizar-se na palavra, um processo que será determinado pela subjetividade. Segundo as mesmas autoras, quando se tem como ponto de partida a fala das pessoas, analisar é “empreender um caminho em que mediações e contradições (sempre com o apoio das categorias) são desveladas, de modo que a “face oculta da lua” possa surgir e que os sentidos subjetivos possam ser apreendidos” (p. 266).

O pensamento e a linguagem estão ambos carregados de significações, que, por sua vez é uma categoria composta por outras duas: as de ‘sentidos’ e as de ‘significados’, que também não se separam. Aguiar e Machado (2016) explicam que, na significação, significados retratam uma consciência social (e não individual), cujo movimento é dialético, constante e complexo. Esclarecem que, de acordo com Vygotsky (2001), no que concerne ao campo psicológico, o significado é um conceito, uma generalização, produções de caráter histórico, por meio das quais os homens podem planejar, comunicar e autorregular sua conduta, seja ela individual ou coletiva. Nesse sentido, os significados são mais estáveis, ainda que os sentidos sejam muito mais amplos, pois, segundo Aguiar e Davis (2010), eles:

Permitem uma apreensão mais precisa do sujeito com a unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos. Ação, pensamento e afeto jamais se separam e é essa unidade que explica os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades (AGUIAR E DAVIS, 2010, p. 235).

Os sentidos representam, portanto, uma articulação particular de episódios psicológicos do indivíduo em sua relação com o mundo, razão pela qual são mais instáveis. Ainda que não seja possível os apreender em sua totalidade, é necessário que os sentidos sejam considerados para fins de análise e interpretação, pois envolvem a articulação de experiências psicológicas que constroem as formas de

sentir, pensar e agir dos sujeitos. Aguiar e Davis (2010) salientam também que os significados permitem iniciar o processo de conhecimento do ser humano e, por meio deles, acessar suas zonas mais profundas, fluidas e volúveis, que são as de sentido. Essa é a pretensão do objetivo do presente estudo.

3. REVISÃO DA LITERATURA: ADOLESCÊNCIA, ENSINO FUNDAMENTAL II E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES

Para entender a adolescência e, em especial, a adolescência na escola e poder dar início à pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura sobre as concepções relacionadas a esse período de vida, situando os motivos pelos quais se adotou, como referencial teórico, a Psicologia Sócio-Histórica. Em seguida, para situar a situação do Ensino Fundamental II no Brasil, os dados oficiais e desafios enfrentados nesse nível de ensino foram analisados. Da mesma forma, buscou-se, por meio de algumas reflexões encontradas na literatura, compreender certos aspectos do processo de escolarização de adolescentes. Assim, foi construído um conhecimento de base, que permitiu dar continuidade a esse estudo: apreender as significações constituídas por professoras(es) de escolas públicas sobre a adolescência, situando melhor a pesquisadora quanto ao processo de escolarização de adolescentes do Ensino Fundamental.

3.1. A adolescência nas diferentes abordagens teóricas e uma compreensão crítica baseada na Psicologia Sócio-Histórica

Nesse momento do estudo, a intenção é situar a concepção de adolescência como fenômeno histórico e social, resultado de uma construção cultural forjada a partir da modernidade, quando se buscou delinear melhor as características específicas desse período. Para tanto, ainda que brevemente, são mencionadas algumas das diferentes vertentes teóricas que buscam explicar esse momento da vida, apresentando desde uma visão naturalizada de adolescência até a compreensão que tem dela a Psicologia Sócio-Histórica, para justificar a razão de ela ter sido adotada nesse estudo.

De acordo com Aguiar, Bock e Ozella (2007), o fenômeno adolescência passou a ser objeto de estudo, especificamente pela Psicologia, a partir do século XX. Os autores explicam que os estudos começaram com Stanley Hall, entendendo esse período da vida como turbulento devido à questão sexual. Anjos (2013) lembra que Hall foi um dos pioneiros a pesquisar a adolescência e entendia que dos doze aos vinte e quatro anos, idade que estabeleceu para este período do desenvolvimento, ocorria um segundo nascimento. Isso porque a pessoa passaria

da condição selvagem para a civilizada, de modo que a adolescência seria um período de evolução da espécie humana. Hall também compreendia que a ontogênese era replicada na filogênese e salientava que essa fase da vida – a adolescência – era considerada como uma transição conturbada da infância para a idade adulta.

Erickson (1976), por sua vez, institucionalizou a adolescência, caracterizando-a como período específico do desenvolvimento, tratando-a como se fosse uma moratória, ou seja, uma fase, aceita socialmente, entre a infância e a vida adulta, durante a qual se abrem possibilidades de a (o) adolescente experimentar papéis e executar funções, até atingir o necessário autoconhecimento para refletir sobre quais os compromissos que realmente pretende assumir (Bock (2004). Aberastury (1981) lembra que o termo adolescência significa um momento do processo de crescimento (do Latim, *crescere*), termo que indica o aumento de tamanho de cada espécie até atingir a dimensão máxima das suas características, no sentido biológico do termo⁸.

Os estudos relacionados à puberdade receberam forte impacto das teorias biologizantes, pois se deu destaque a basicamente um aspecto – o de que o corpo é capaz de se reproduzir, sem levar em conta os demais fatores que constituem a adolescência. Ozella (2003) considera que a Psicanálise também contribuiu para essa visão e influenciou não apenas as novas teorias, como os profissionais das ciências humanas, a mídia e, de modo geral, a população, incluindo as (os) próprias(os) adolescentes. Um exemplo importante, mencionado por Palácios e Olivia (2004), corrobora essa ideia: é o complexo de Édipo, tal como proposto por Freud, busca justamente explicar o motivo pelo qual as (os) adolescentes se afastam de suas(eus) responsáveis e buscam relacionar-se com um objeto sexual aceito socialmente.

Entretanto, já no início do século XX, Vygotski⁹ (1996) constatou que a visão da Psicologia de sua época naturalizava o desenvolvimento humano, pois só considerava o que era aparente, sem levar em conta outras mudanças presentes no

⁸ A definição da Organização Mundial de Saúde (OMS) entende que a adolescência é a fase que vai dos 10 aos 19 anos de idade, um entendimento bastante próximo do encontrado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que vê, nela, o período que vai dos 12 aos 18 anos.

⁹ O nome Vigostki pode ser escrito de diferentes maneiras. No corpo desse trabalho será utilizada essa grafia, mas, nas referências, serão mantidas as utilizadas nos livros, artigos e demais fontes de consulta.

fenômeno, uma vez que elas não eram tão visíveis. Para ele, não há como se atribuir um 'caráter universal' a nenhum momento do desenvolvimento humano, ainda que essa visão seja amplamente adotada por aquelas(es) que se vinculam à Psicologia tradicional. Mesmo Osório (1992), adepto da Psicologia tradicional, reconhece, segundo Aguiar, Bock e Ozella (2007), que a adolescência não precisa ser necessariamente um momento turbulento: ela tende a ser um período de crises apenas para jovens de classes sociais mais abastadas ou, pelo menos, para aquelas(es) que já têm asseguradas as suas necessidades básicas, uma vez que a sobrevivência não é um problema. Já a rebeldia e a contestação, segundo o mesmo autor, fazem parte dos comportamentos de todas(os) as (os) adolescentes (razão pela qual era adepto do que foi chamado de 'síndrome normal da adolescência') que, justamente por ser "normal", atribui um 'caráter universal' a essa fase do desenvolvimento.

Aguiar, Bock e Ozella (2007) também indicam que há dois riscos nessa forma de compreender o referido fenômeno: um deles seria o de considerar como 'patológicos' as (os) adolescentes que não apresentassem os comportamentos esperados, ou seja, aquelas(es) que, por exemplo, não se mostram rebeldes; o outro seria entender o patológico como normal, ou seja, como relacionado à norma que nada mais é do que aquilo que interessa ser valorizados em determinado contexto. Os autores endossam a noção de que a adolescência é uma construção social que constitui, por sua vez, a subjetividade e o desenvolvimento do ser humano moderno. Afirmam que, embora não se possa negar os aspectos biológicos que constituem adolescência e que envolvem a puberdade (momento em que surgem as muitas mudanças corporais), não se pode transformar a adolescência em um fenômeno natural: ela é um fenômeno construído pelo homem, que lhe atribui uma significação, a qual interpreta, inclusive, as referidas mudanças corporais (BOCK, 2007).

No entanto, Aguiar, Bock e Ozella (2007) salientam que a Psicologia continuou negligenciando os aspectos históricos e as condições de vida das(os) jovens durante todo o século XX, mesmo com o avanço de estudos do campo da Antropologia. E indicam que melhor faz a Psicologia Sócio-Histórica, ao compreender que os aspectos biológicos são significados pelo social. Desse modo, a formação psíquica das(os) adolescentes é multideterminada, constituída por aspectos que vão além do desenvolvimento biológico, envolvendo o social, a complexa atividade escolar, a expansão das relações humanas, as exigências

das(os) adultas(os) quanto a esses indivíduos e a gradual independência da família (ANJOS, 2013). Diferentemente das outras linhas teóricas, essa proposta psicológica preocupa-se em como a adolescência foi constituída historicamente. Busca, assim, apreender esse fenômeno na totalidade em que ele se insere e que lhe dá sentido e, conseqüentemente, compreende a adolescência como um fenômeno biopsicológico, que é igualmente histórico, uma vez que:

O próprio fenômeno psicológico é histórico, permitindo que se entenda que o que está aí como padrão é algo mutável, resultante de um determinado padrão de relações e de critérios dominantes, que respondem a interesses sociais e à imposição de uma determinada visão de saúde (BOCK, 2007, p. 67).

De fato, Aguiar, Bock e Ozella (2007) argumentam, portanto, que as modificações físicas não são suficientes para configurar a adolescência como um fenômeno natural, pois até mesmo as alterações biológicas são significadas socialmente de formas distintas, ao longo do tempo. Um exemplo é o desenvolvimento dos seios nas meninas que, no passado, era compreendido como possibilidade de amamentação e, atualmente, está mais próximo de ser vinculado à sensualidade. No caso dos meninos, o desenvolvimento dos músculos já significou, um dia, força para o trabalho e, na contemporaneidade, envolve também aspectos como sensualidade e masculinidade (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2007, p. 170). Ao contrário, segundo Bock (2004, p. 39):

A adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não faz da adolescência um fato natural.

Dragunova (1985), Leal e Facci (2014), Clímaco (1991), Dias (2001,) Ozella (2003) e Bock (2004 e 2007) entendem que a adolescência se constituiu em razão das revoluções industriais, próprias das sociedades modernas, quando o trabalho precisou ser aprimorado tecnologicamente. Surgiu, então, a construção dos primeiros sistemas de ensino e a valorização da escola, considerada como o espaço socialmente legitimado para a formação necessária ao mundo do trabalho, uma situação que postergou a iniciação profissional. Além disso, o desemprego estrutural que o modo de produção capitalista provocou em determinados momentos do

tempo, foi outro aspecto que também contribuiu para isso, pois levou as (os) adolescentes e jovens a passarem mais tempo na escola, promovendo, portanto, a constituição desse grupo social.

O avanço da ciência também participou da construção desse fenômeno, ao desenvolver maneira de combater os problemas relacionados à saúde, aumentar a expectativa de vida e, conseqüentemente, também os desafios postos pelo mercado de trabalho. As condições para que os indivíduos estivessem mais tempo sob os cuidados de suas(eus) responsáveis estavam dadas, de modo que a construção das escolas foi uma solução eficaz à sociedade. Rapidamente, as (os) adolescentes passaram a ver essa instituição também como um espaço de reunião com pares. E, assim, um novo grupo social chamado de adolescência ou juventude¹⁰ foi socialmente construído o que, obviamente, não se trata de um fenômeno natural. Baroncelli (2012, p. 190) conclui:

Ao alienar a participação da cultura na conformação das visões e experiências da adolescência, tal perspectiva naturalizante subestima não apenas as raízes históricas do período como também os interesses subjacentes do mercado que se beneficiam de uma delimitação precisa de características, hábitos e interesses nessa época da vida.

Ao falar da(o) adolescente, Vigotski rejeitou as propostas da Psicologia tradicional que tratam as mudanças emocionais que ocorrem nesse momento da vida como 'crises'¹¹. Mas, de fato, o que vem a ser uma "crise"? Leal e Facci (2014) indicam que se trata de um momento de viragem, pois o desenvolvimento acontece não apenas evolutivamente como, também, de maneira revolucionária, dialética, quando novas possibilidades são adquiridas a partir das já constituídas, as quais não mais respondem às necessidades dos indivíduos. Surgem, assim, novas configurações da personalidade, que se manifestam na forma de compreender o mundo, nos novos esquemas de pensamento, princípios éticos, regras de conduta, valores etc. "Crises" são, portanto, momentos promotores de desenvolvimento físico,

¹⁰ Sobre o termo 'juventude', Chechia (2010), bem como Sposito (1997), citando os estudos de Madeira, apontam, com base em estudos demográficos, que o período estabelecido como juventude (de 15 a 24 anos) abarca a adolescência (de 15 a 19 anos). Assim, considera-se a juventude um período mais extenso que a adolescência.

¹¹ O termo crise não se refere aos momentos de "crise" postulados por Vigotski e que será apresentado em seguida no texto. Aqui, essa palavra se refere ao que, habitualmente, no senso comum, se entende por crise, como sinônimo de perturbações, problema, paralisação, estagnação.

social, afetivo e cognitivo e, no caso da adolescência, configuram situações que ampliam as possibilidades de abstração e ensejam a formação de conceitos, permitindo uma melhor compreensão da realidade e um maior protagonismo no meio social.

Assim, Vigotski (1996) via como fundamental levar em conta os interesses na idade de transição, ou seja, aquela marcada pela “estruturação da concepção de mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo” (VIGOTSKI, 2004, p. 122). Segundo o autor, as funções psicológicas superiores dos seres humanos são, nas diferentes fases de seu desenvolvimento, dirigidas por aspirações, atrações e interesses já consolidados na personalidade, que movem o comportamento, mas mudam ao longo da história dos indivíduos. O desenvolvimento do psiquismo humano está, portanto, alicerçado na maneira como se constituem diferentes modos de sentir, pensar e agir, que configuram uma forma de se orientar no mundo. A forma e o conteúdo dos modos de sentir, pensar e agir se desenvolvem histórica e dialeticamente, ou seja, na história da humanidade e, também, na do indivíduo, ampliando ou restringindo as possibilidades tanto de ordem coletiva como de natureza individual. Nesse sentido, ação, razão e emoção permitem que o indivíduo se aproprie de produções sociais como a arte e a ciência, de modo a levar avante (ou transformar) o já instituído.

Ozella (2003), bem como Aguiar, Bock e Ozella (2007, p. 170), com base na Psicologia Sócio-Histórica, entendem adolescência como um período de latência social, pois as (os) adolescentes já apresentam condições de diferentes ordens (afetivas, cognitivas, de trabalho etc.) para se inserirem como adultos na sociedade e, contraditoriamente, não são autorizados a fazer isso. Portanto, sua dependência das(os) adultas(os) aumenta, formando grande parte das características atribuídas às (aos) adolescentes: instabilidade, conflitos, rebeldia, dentre outras já citadas nesse capítulo. Com isso, na e pela interação social, constituem-se novas modalidades de socialização e subjetivação, em que o indivíduo, ao apreender o outro, dele se diferencia. Essas novas pautas de relacionamento e de comunicação mais pessoal requerem respeito e confiança mútua, além de uma atuação pautada em normas morais e éticas, centrais para a formação da personalidade. A ‘situação social de desenvolvimento’ caracteriza-se, portanto, pela forma como os sujeitos relacionam-se com seu ambiente físico e social em cada período da vida.

Para tais autores, os significados sociais atribuídos à adolescência

constituem, inclusive, as subjetividades dos sujeitos e, portanto, também a das(os) adolescentes. Segundo os autores, as (os) adolescentes reproduzem as compreensões que convencionalmente são dadas à adolescência. Aquelas(es) com menor poder aquisitivo expressaram tristeza por não a poderem vivenciar: ao relatarem seus medos, atividades, ansiedades, desejos etc., explicitam que as condições objetivas de suas vidas constituem outras significações sobre a adolescência, outras formas de ser adolescente. De um modo geral, eles temem não terem trabalho e não conseguirem garantir o sustento da família (que é compreendida como fonte de apoio, ao contrário do que se veicula no senso comum). Não falam sobre a universidade ou conflitos profissionais. Estes sujeitos mencionam a necessidade de se fazer um esforço pessoal para que um trabalho qualquer possa ser obtido. Neste sentido, fica evidente que são nas relações concretas, em determinadas situações históricas e sociais que se constroem os significados comuns e os sentidos subjetivos sobre a adolescência.

No que se refere à questão de gênero, a vivência desse momento da vida diferencia-se quanto às necessidades e motivos que as (os) movem e quanto à forma como buscam satisfazê-las, uma situação que engendra outras significações. Mesmo considerando a variável gênero, as adolescentes das classes com menor poder aquisitivo apresentaram dramas diferentes das que pertencem a outras classes sociais – os aspectos afetivos e da vida privada são valorizados independentemente da classe e as diferenças dos adolescentes (do sexo masculino), mas os conteúdos mudam, quando a classe é outra (como insegurança e medo quanto ao trabalho, futuro, o casamento como possibilidade de liberdade, por exemplo).

Quanto à responsabilidade (relacionada à capacidade de cuidar de si e condição para liberdade), todos os sujeitos da pesquisa expressaram compreendê-la como aspecto que marca a entrada na vida adulta. Mas, novamente, os significados atribuídos diferem. Por exemplo, para as adolescentes das classes sociais D e E, em sua maior parte, negras, implica por exemplo, alcançar melhores condições de vida para os filhos, algo que requer trabalho de monta e, sobretudo, força para enfrentar todo o sofrimento que envolve essa labuta, sempre insegura. Já para as Classes A e B, composta por pessoas em sua maioria branca e de classe média, há o entendimento de que existem responsabilidades novas a serem assumidas, como maior seriedade diante da vida e, ainda, a possibilidade de constituir família, mas

tais aspectos não envolvem sofrimento. Tanto o trabalho, como um projeto de futuro quase não são mencionados pelas adolescentes das classes mais abastadas. Portanto, conforme os autores, os determinantes supracitados, assim como a etnia, são fundamentais para a constituição da subjetividade das(os) adolescentes e precisam ser considerados para que seja possível construir conhecimentos sobre a adolescência nas condições concretas em que ela se dá, procurando não a tratar de forma abstrata ou idealizada.

Concluindo, o fenômeno adolescência não é universal, nem se caracteriza essencialmente por aspectos emocionais. Não se pode falar dele como uma vivência uniforme. Mais acertado é falar em “adolescências”, no plural e compreender as mudanças desse sujeito adolescente no meio social em que está inserido e que isso impacta suas possibilidades de desenvolvimento.

3.2. O processo de escolarização na adolescência

No sentido de alcançar os objetivos da pesquisa - compreender as significações de professoras(es) do Ensino Fundamental II sobre adolescência no contexto escolar - foi realizada uma pesquisa para verificar os resultados mais recentes do tratamento dado pela literatura à escolarização de adolescentes. Em 07/02/2019, consultou-se o Portal de Periódicos CAPES/MEC, que disponibiliza a produção científica nacional e internacional em Educação e Psicologia. A busca foi realizada fazendo-se uso dos seguintes indexadores: adolesc* AND (professor* OR docente* OR educador*) AND “psicologia escolar” AND “psicologia da educação”. O filtro utilizado foi “periódicos revisados por pares”, que envolve artigos analisados por um ou mais pareceristas com experiência no campo do conhecimento pesquisado. Foram encontrados oito trabalhos, de 2007 a 2019.

Os resumos dos trabalhos foram lidos e foi possível notar que havia uma escassez de estudos que abordassem a compreensão de adolescência por professoras(es) dos anos finais do ensino fundamental. Os artigos selecionados tratavam de uma gama variada de assuntos: a adolescência como construção social (estudo sobre livros direcionados a responsáveis e educadores); estilo educacional na interação entre mães e filhas(os); habilidades sociais educativas (revisão da produção brasileira); atividades acadêmicas de crianças ribeirinhas; autoconceito e crenças de autoeficácia em crianças, identidade e etnicidade entre escolares,

autorregulação da aprendizagem (revisão em revistas da base Scielo) e, por último, patologização e medicalização da Educação Superior.

Devido ao fato de o estudo versar sobre a adolescência, cabe ressaltar que, segundo Elkonin (1987, citado por LEAL e FACCI, 2014), o estudo é a principal atividade do ser humano nessa faixa etária. Para esse autor, o sucesso ou o fracasso no estudo causa forte impacto na maneira como as (os) adolescentes são valorizadas(os). A determinação da classe social tem impacto direto nas possibilidades (ou dificuldades) em acessar o conhecimento constituído pela sociedade, ao longo da história. De fato, a cada nova geração, os indivíduos vivem em determinadas condições, as quais, por sua vez, produzem as atividades possíveis. Assim, o desenvolvimento humano depende de condições concretas:

Ao lado da maturação e do aprofundamento na vida social, os interesses, no processo de desenvolvimento interno e de reestruturação da personalidade, reconstróem as atrações, elevando-as a um nível superior, transformando-as em interesses humanos, que se convertem em momentos internos integrantes da personalidade (LEAL e FACCI, 2014, p. 26).

A instituição escolar, na sociedade atual, ocupa, portanto, lugar de destaque no que tange às possibilidades de constituição do humano. No Brasil não é diferente. No entanto, historicamente, tanto as mudanças no modo de produção capitalista (que desvincularam as crianças do processo laboral), como o aumento do número de vagas nas escolas (LEAL E FACCI, 2014) permitiram às (aos) filhas(os) das classes populares o acesso à educação. Assim, a entrada maciça do adulto na produção industrial, a abolição do trabalho infantil nas fábricas e a maior disponibilidade de bens de consumo contribuíram para a liberação da criança do trabalho e criaram, também, condições para que a permanência na escola se prolongasse, constituindo o fenômeno adolescência.

No entanto, esse período da vida, cabe aqui lembrar, processa-se, segundo a Psicologia Sócio-Histórica, de maneira diferente entre adolescentes com melhores e piores condições de vida. Para Vigotski, os estudos existentes sobre a adolescência pautavam-se por aquelas(es) provenientes das classes mais favorecidas da sociedade, cujas características diferiam, em muito, daquelas das(os) adolescentes das classes trabalhadoras. No que se refere a essas(es) últimas(os), contar com um trabalho é fundamental, pois envolve a própria sobrevivência. Como consequência, observa-se uma redução do caminho e das possibilidades a serem vividas até a

idade adulta, que se mostram muito mais árduas para esse grupo do que para o outro.

Leal e Facci (2014) dizem que, na atualidade, os relacionamentos são superficiais, os valores flexíveis, o consumo é meta central e tudo e todas(os) são considerados descartáveis. Apontaram que Liebesny e Ozella (2002) compreenderam que alunas(os) de escolas paulistanas entendiam o trabalho como algo necessário à sobrevivência e ao acesso a bens e serviços e não como contribuição e possibilidade de transformação social. Concluem, assim, que o conceito de trabalho não envolve mais anseios, ideais ou esperança. No entanto, a escola, no imaginário social, ainda é percebida como requisito para a entrada no mercado de trabalho e o trabalho visto como fonte de satisfação pessoal. Nesse sentido, confirmam os resultados obtidos por Bock e Liebesny (2003), de que o trabalho não é entendido como uma contribuição social relacionada à transformação da realidade.

Paparelli (2004) analisou a relação entre entrada precoce no mercado de trabalho (antes da finalização do Ensino Fundamental I) de estudantes com piores condições de vida e o processo de escolarização de crianças e adolescentes. Constatou que diversos estudos concluem que o fracasso escolar dos sujeitos (baixo rendimento escolar, defasagem idade-série, evasão parcial ou plena) era consequência do ingresso precoce no trabalho, no campo ou na cidade. Essa conclusão, no entanto, tem sido questionada, pois há pesquisas que apontam outros aspectos como contribuindo para o baixo desempenho das(os) estudantes. Para a autora, muitas vezes a qualidade da escola não é considerada, assim como a natureza da atividade que nela é exercida, ainda que isso raramente seja feito.

Além disso, os estudos trazem à tona fatores apenas relacionados às famílias, como pobreza material e os valores que atribuem ao trabalho, muitas vezes entendido como forma de proteção contra o tempo ocioso das(os) filhas(os), retirando-as(os) da rua. Assim, o interesse de crianças e adolescentes pelo status propiciado pela inserção no mercado de trabalho ou mesmo por sua estrutura (que incorpora a mão de obra infantil e adolescente) já que buscam ganhar por meio dele uma maior autonomia, é apresentado como provável causa da entrada delas(es) no mundo do trabalho. Um exemplo é a justificativa de que um adolescente demonstrava interesse em trabalhar porque não conseguia seguir bem o que a escola lhe ensinava e, assim, entendia estar nela perdendo tempo.

A estudiosa ainda traz a discussão de que os estudos sobre o trabalho infanto-juvenil desconsideram a história escolar das(os) estudantes e aponta que apenas uma pesquisa mostrou que as taxas de trabalho e ausência na escola aumentam na medida em que a idade aumenta (Barros e Mendonça, 1996). Diversos estudos explicam que esse fato se deve à pouca atratividade da escola e a busca por maior autonomia. As pesquisas explicam que, mesmo preferindo o trabalho à escola, a (o) adolescente busca conciliá-lo com os estudos frequentando as aulas no período noturno para, só depois, as interromper em definitivo. Patto (1990), em seus estudos sobre os muitos problemas encontrados no processo de escolarização de adolescentes e crianças pobres no Brasil, salienta que, dificilmente, o sistema escolar foi implicado na constituição do fracasso escolar e, quando isso ocorria, se esqueciam de levar em conta as determinações sociais e políticas próprias de uma sociedade dividida em classes. Em geral, o foco centrava-se, primordialmente, em aspectos técnicos e operacionais envolvidos na educação básica. No que se refere à escolarização, portanto, se há uma preocupação específica com as crianças, ela não aparece no caso de faixas etárias acima dos 11 anos de idade.

No entanto, como bem apontam Lima, Prado e Souza (2014), ainda hoje é preciso compreender melhor como se dá o processo de escolarização de adolescentes e as dificuldades que são nele enfrentadas, para que se possa delinear formas de tornar a escola mais interessante e motivador e seu cotidiano menos problemático. Segundo elas, constatou-se que, mesmo lendo e escrevendo, as (os) alunas(os) adolescentes não conseguem apreender os conteúdos escolares. Amigas(os), professoras(es) e responsáveis relatam situações de violência, desinteresse, dificuldade em manter a atenção e não término das tarefas solicitadas. Esses são problemas que, segundo os autores, pedem a atuação da(o) psicóloga(o), quando ela(e) não individualiza as demandas e compreendem seu caráter coletivo e institucional.

No que se refere ao desenvolvimento intelectual das(os) adolescentes, os estudos apontam um grande aumento nas possibilidades de pensar em abstrato, por meio de conceitos. A formação de conceitos mostra-se, desse modo, como um aspecto fundamental na mudança que se observa no pensamento da(o) adolescente e que é totalmente despercebido pela escola. Para Vigotski, citado por Anjos (2013), há duas modalidades de conceitos: os cotidianos e os científicos. Os primeiros

desenvolvem-se sem a mediação da escola e são superados pelos científicos desenvolvidos na escola, com a mediação das(os) docentes. A principal tarefa da escola é a de não criar um duplo sistema de representação (conceitual), articulando os conceitos científicos aos cotidianos. Como os primeiros permitem apreender a essência dos fenômenos em estudo, é importante que a escola se incumba de articular ideias mais superficiais a outras, mais complexas, sobre o meio físico e social. Portanto, segundo Vigotski (1931), é na adolescência que o pensamento se expande, livra-se do concreto¹², alça novos voos, ficando muito menos dependente das sensações.

Sobre os interesses da(o) adolescente, Anjos (2013) afirma que, entre outras características, eles se destacam por envolver alguma atividade física ou mental. Não compreender essa característica pode contribuir para o desinteresse das(os) estudantes quanto aos conhecimentos escolares que, além de serem em geral apresentados de maneira expositiva, são frequentemente considerados acabados, imutáveis e sem articulação com a realidade. Portanto, também cabe à escola produzir em suas(eus) alunas(os), por meio de intensa atividade intelectual, a necessidade de contar com conhecimentos sistematizados e de criar novos, entendidos sempre como resultados provisórios do processo de conhecimento. Para tanto, a (o) professora(r) precisa estar atenta(o) à forma como auxilia a aprendizagem da turma, de modo que os assuntos tratados sejam compreendidos para além das formas como se manifestam, permitindo uma compreensão mais ampla da realidade.

Patto (2008) relata que muitas(os) alunas(os), para passarem despercebidas(os) em sala de aula e evitarem questões para as quais não conseguem encontrar as respostas, chegam a desenvolver estratégias passivas, na tentativa de dar uma resposta que seja próxima da esperada por parte delas(es) na escola. Essas estratégias envolvem, por exemplo, cópia das tarefas e observação do comportamento bem-sucedido das(os) colegas, ainda que sem haver realmente compreensão do conteúdo trabalhado. Como consequência, não conseguem os mesmos resultados. Outras(os) estudantes apresentam comportamentos mais ativos, como por exemplo, respondem explosivamente, de maneira agressiva (verbal e fisicamente) a colegas e professoras(es). Frequentemente, esses comportamentos

¹² Entendido aqui como empírico, conforme indicam Aguiar, Soares e Machado (2015).

são considerados como manifestações de rebeldia e violência, quando muitas vezes buscam apenas assegurar, minimamente, a dignidade e o respeito por parte de docentes e colegas e, possivelmente, protestar contra o fato de suas necessidades não serem atendidas. A desesperança, ao que tudo indica, coloca as (os) estudantes em uma situação de vulnerabilidade, que pode terminar em conflitos com a lei. Não raro, as escolas acionam o conselho tutelar e, muitas vezes, a polícia, na expectativa de que solucionem situações conflituosas, ensejando um processo de judicialização da educação.

Em seu estudo, Abramo (1997) aborda o tratamento dado à adolescência - e mesmo à juventude - na sociedade atual contemporânea. Começa apresentando como as (os) adolescentes são abordadas nos meios de comunicação, mostrando que, quando o conteúdo é a elas(es) direcionados, tratam de aspectos culturais e comportamento (moda, esporte, lazer, música etc.). No entanto, ao tratar de conteúdos voltados ao público adulto, as temáticas mais comumente tratadas são os 'problemas sociais' (violência, drogadição, exploração etc.) ou, ainda, a maneiras de se combater tais problemas. A autora explica que o Brasil, sem tradição em políticas públicas para adolescentes e jovens, só muito recentemente passou a se preocupar com jovens em 'desvantagens sociais' (ressocialização e capacitação profissional).

Só mais recentemente os estudos passaram a considerar as (os) próprias(os) adolescentes e jovens. Anteriormente, observava-se uma preocupação em estudar aquelas(es) em situação de risco, mas sem propriamente as (os) considerar: falava-se sobre elas(es) e não com elas(es). Assim, a tônica estava em estudar as instituições e sistemas responsáveis por atendê-las(os), caso da escola, sistemas jurídicos, estruturas sociais dentre outros. Observa-se, assim, tanto nas ações quanto na tematização sobre adolescentes e jovens, uma tendência em abordá-las(os) como um 'problema social' e uma dificuldade em compreendê-las(os) como sujeitos. Apenas em raras situações, elas(es) são vistas(os) sob outros prismas, como pessoas que podem pensar e realizar ações relevantes, dialogar e darem soluções às dificuldades que vivenciam. Esse foco dos estudos nos problemas, no que falta às (aos) adolescentes e jovens, aparentemente desconsidera suas formas de participar nos processos de definição, invenção, reivindicação e negociação de seus direitos. Com isso, impede-se (ou em muito se dificulta) que esses grupos sejam entendidos, dificultando, portanto, o delineamento de estratégias que melhor os definam na Psicologia e na Educação. Assim, pode-se dizer que desde os anos

de 1960 até a contemporaneidade, as (os) adolescentes e jovens são encarados como pessoas que divergem das regras sociais hegemônicas: mesmo que estejam longe da delinquência, a sociedade os vê como transgressores, provocando uma reação que confirma o esperado e, de certa forma, legitima o que deles se fala.

Freller (2001) realizou um estudo que tinha como objetivo conhecer as versões de professoras(es) de Ensino Fundamental II¹³, responsáveis e alunas(os) sobre o fenômeno da indisciplina escolar e de como enfrentá-la. Especificamente sobre as (os) professoras(es), indisciplina referia-se a um conjunto variado de comportamentos, alguns de difícil execução, mas, mesmo assim, esperados: conversar, mexer-se, ser agressivo, não levar o material solicitado às aulas, não ter interesse nas aulas ou compromisso com os estudos, não ter respeito com as (os) adultas(os), ser agitada(o), brigar, não se sentar, não se concentrar etc. De maneira geral, as condutas indisciplinadas estavam sempre relacionadas ao que as (os) adolescentes e jovens deixavam de fazer e tinham forte caráter negativo. Apesar de falarem sobre violência, as (os) professoras(es) não mencionaram nenhum ato que pudesse ameaçar a integridade das pessoas, mas apontaram bastante aqueles que eram inesperados ou incompreendidos. Apenas duas(ois) professoras(es), dos quarenta participantes da pesquisa, não se queixaram. Comportamentos valorizados, por sua vez eram não se movimentar, falar apenas quando solicitado, manter constante o interesse pelo conteúdo etc.

As(os) docentes também relataram acreditar que os comportamentos considerados indisciplinados poderiam comunicar algo, como reivindicar direitos ou defender-se de algo, pedir ajuda, sinalizar uma característica da personalidade ou revelar mau caráter. Nesse contexto, as causas atribuídas aos referidos comportamentos são determinações individuais, familiares e/ou sociais (sendo as duas últimas as mais citadas). As (Os) docentes desconsideravam o fato de que, por exemplo, lecionar para quarenta e oito alunas(os) poderia ter relação com a indisciplina. Para elas(es), a indisciplina e os problemas relacionados à aprendizagem tendiam a ser explicados pelo fato de as famílias das(os) alunas(os) serem pobres, terem baixa escolarização, serem desinteressados dos estudos das(os) filhas(os) ou ausentes etc. Para a autora, essa é uma postura preconceituosa, que desconhece o cotidiano das classes trabalhadoras.

¹³ Na nomenclatura à época, de quinta à oitava série.

Como causas escolares da indisciplina, foi citado principalmente o processo de reestruturação das escolas, no qual as (os) alunas(os) foram divididas(os), na década de 1990, em escolas de acordo com as então 'séries' (primeiro a quarto ano de hoje e quinto a oitavo). Outros fatores tidos como responsáveis por condutas inadequadas foram: (a) a progressão continuada, já que, na prática, as (os) alunas(os) passaram a ser aprovados automaticamente no Ciclo I (antigamente da primeira à quarta série) e no Ciclo II (idem, da quinta à oitava séries) e (b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, percebido como algo que tende a incitar a indisciplina. As (Os) professoras(es) percebiam-se, dessa forma, como estando de mãos amarradas, sem nada poder fazer diante de comportamentos indisciplinados.

A respeito de como combater a indisciplina, professoras(es) do estudo se referiram à ineficácia de suas formas de enfrentar a situação (mandar alunas(os) para a diretoria, colocá-las(os) para fora da sala de aula e, ainda, adotar medidas policiais, como revista de roupas e mochilas antes da entrada das(os) alunos na escola), sinalizando confusão de indisciplina com violência. Dentre as estratégias com bom êxito, foram citadas o 'diálogo' ou a 'conversa' com as (os) estudantes com o objetivo de orientá-las(os), mas que assumiam, em geral, a forma de monólogos em tom desaprovador. Outras estratégias para disciplinar e moralizar também foram mencionadas pelas(os) professoras(es), para que as (os) estudantes se mantivessem interessados, em silêncio e sentados: repetição exaustiva, ocupá-las(os) com tarefas da lousa, aplicar o que aprendem em novas situações, ameaçar e agir com 'autoridade'.

A pesquisadora cita Aquino (1996), quando conclui que aquilo que dá sustentação à relação professora(r)-aluna(o) é a normatização da conduta das(os) adolescentes e jovens, ou seja, quem age de forma diferente do esperado é visto como indisciplinada(o). Mesmo assim, as(s) profissionais expressavam sentir, como consequência dos atos disciplinares, solidão e desinteresse por parte das(os) educandas(os). Isso, por sua vez, levava as (os) docentes ao pouco envolvimento, relativa apatia e descaso diante do trabalho pedagógico. O estudo concluiu que a indisciplina pode ser compreendida não como algo negativo, já que podem ser, por vezes, condutas que tem por meta apenas participar do cotidiano escolar, com base em suas concepções e necessidades.

Ainda no que compete à adolescência no contexto escolar, Checchia (2010) constatou, em sua pesquisa que, as (os) alunas(os) adolescentes, ao falarem sobre

o processo de escolarização, falam de experiências alegres e divertidas na relação com outras(os) estudantes e, também, mencionam desgastes e cobranças. As (Os) professoras(es), também, tendem a considerar que a criança é inocente e ingênua, situação que se modifica na adolescência, pois ela(e) aprende a ser indisciplinada(o) e maldosa(o), situação que expressa uma dualidade entre os dois momentos de vida, um se opondo ao outro. A criança é boa, a (o) adolescente é má(au). Evidencia-se, assim, uma forte idealização por parte de professoras(es) e das(os) alunas(os) em relação à infância. Para todos, a escolarização na infância é marcada pelo lúdico e pelo prazer e, a relação das(os) professoras(es) com suas(eus) alunas(os) é harmoniosa, envolvendo carinho, respeito e atenção.

Checchia (2010) também perguntou à(aos) aos estudantes sobre os “maus professores”, obtendo como resposta que, com essas(es) docentes, elas(es) mantinham uma relação negativa, já que entendiam serem vistas(os) por meio de estereótipos negativos, como ‘vândala(os)’ ou ‘marginais’, além de manterem com elas(eles) relações pautadas por medo e ameaças. No que concerne ao cotidiano na escola, bem como aos sentimentos que ele nelas(es) despertavam, valorizaram a relação com seus pares e consideraram que as (os) professoras(es) dificilmente tinham autoridade em sala de aula. Da mesma forma, também acreditavam que professoras(es) e alunas(os) eram responsáveis pelas situações regradas por um mútuo desrespeito. Aspectos institucionais foram expressos pelas(os) alunas(os), quando mencionaram a falta de atividades de lazer, vista como uma forma de extravasar a energia diante das muitas aulas expositivas. Agressões verbais sofridas pelas(os) estudantes por parte das(os) professoras(es) foram igualmente citadas, em razão de estereótipos quanto à figura da(o) adolescente e à sua sexualidade. A autora também constatou que as (os) alunas(os) relacionavam indisciplina e violência (ou vandalismo), citando situações corriqueiras como conversar alto, atrapalhar a aula e deixar as (os) professoras(res) sem paciência.

Sawaya (2018b) postula que a (o) professora(r) não é uma (um) facilitadora(r) da aprendizagem, alguém que fornece condições para que a (o) estudante aprenda. Para ela, por sua função de autoridade, cabe às (aos) docentes serem ativas(os) na reconstrução de sentidos, de aproximar o que é conhecimento científico da apreensão que as (os) alunas(os) fazem dele. A autora explica que desigualdade de conhecimentos entre professoras(es) e alunas(os) não pode ser vista como uma relação de opressão e, sim, de autoridade. De fato, citando Heller (1982), Checchia

lembra que a autoridade da(o) professora(r) não pode ser usada contra as (os) estudantes como se fosse ‘poder’ sobre essas(es) últimas(os).

Diante do breve panorama apresentado sobre o Ensino Fundamental II no Brasil, pesquisas já realizadas sobre adolescência no contexto escolar e as especificidades sobre o seu processo de escolarização, o próximo capítulo abordará dos aspectos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica que permitirão compreender o fenômeno psicológico e a adolescência especificamente. Essa abordagem pautará a compreensão e análise da pesquisadora para o objetivo que esse trabalho se propôs: compreender as significações no discurso de docentes do Ensino Fundamental II de escolas públicas sobre a adolescência no contexto escolar.

3.3. Um quadro sobre o Ensino Fundamental II no Brasil

Devido ao fato de essa dissertação incidir sobre professoras(es) que atuam no Ensino Fundamental II, pretende-se mostrar, aqui, como esse nível de ensino está configurado em 2019, começando por dizer ser nele que, em geral, começam a ser acolhidos as (os) adolescentes estudantes.

No que concerne à escolaridade das(os) adolescentes no Brasil, Davis et al. (2012) afirmam que os últimos anos do Ensino Fundamental não têm recebido a mesma atenção que os iniciais. As autoras informam que, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 1996), a Educação Básica é composta por três níveis: Infantil, Fundamental e Médio, uma situação que favorece a desconsideração das especificidades da segunda fase do Ensino Fundamental II. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) tratam das etapas da Educação Básica e, no artigo 23, afirmam que o Ensino Fundamental tem duas fases com características próprias. A primeira, de cinco anos de duração, destina-se aos alunos de 6 a 10 anos. A segunda fase, os anos finais do Ensino Fundamental, tem a duração de quatro anos e atende alunos de 11 a 14 anos¹⁴. Outro tópico que dificulta os estudos sobre os anos finais é o fato de existirem trabalhos que versam sobre questões pedagógicas, mas não abordam as questões da juventude e outros que se voltam à juventude, sem considerarem as questões

¹⁴ Nessa dissertação, utilizaremos a terminologia ‘anos finais do Ensino Fundamental II’ ou ‘os anos finais desse nível de Ensino’, de acordo com as DCNEB, para especificar o segmento de nosso interesse.

pedagógicas. Sem contar que, quanto a esses últimos, eles não tratam das(os) adolescentes de 11 a 14 anos e, sim, daquelas(es) mais velhas(os), com 15 anos ou mais.

O estudo de Davis et al. (2012) apresenta alguns dados sobre esse nível de ensino, no Brasil. Citando Mansutti (2007), as autoras informam que não são numerosos os estudos sobre o Ensino Fundamental II e, quando realizados, sugerem que a prioridade é criar condições para que as (os) estudantes aprendam a estudar e o façam de maneira cada vez mais autônoma. Apontam ainda que, ao iniciar o Ensino Fundamental II, as (os) alunas(os) passam por diversas mudanças, como o fato de aprenderem agora com várias(os) professoras(es) especialistas, enfrentarem diferentes níveis exigência e de organização da vida escolar, dentre outros aspectos. Tudo isso pode ocultar as especificidades desse nível de ensino e, quase sempre, faltam apoio e orientação para que suas(eus) ingressantes lidem com as novas atribuições.

Essas condições de ensino adversas produzem fracasso no processo de escolarização. Segundo Carvalho e Mansutti (s/d), são frequentes as queixas de que as (os) estudantes não chegam ao Ensino Fundamental II com os conhecimentos prévios necessários para dar continuidade aos estudos, como mostram os estudos de Lima, Prado e Souza (2014) e Ferraro e Ross (2017)¹⁵. Isso pode contribuir para que o que é ensinado não se articule aos conhecimentos já constituídos no nível anterior, reproduzindo, assim, a falta de sentido que o conteúdo estudado pode ter. Observa-se, também, uma desconsideração da cultura desses indivíduos e dos hábitos escolares já desenvolvidos anteriormente. As estudiosas concluem que a escola apresenta dificuldade para lidar e auxiliar a construção da identidade dessas(es) alunas(os) e de seus projetos de vida.

Dados do Portal *EducaRede*¹⁶ informam que 28% das(os) professoras(es) pesquisadas(os) relataram que os alunos recém-chegados ao Ensino Fundamental II não sabiam ler e escrever; 69% afirmou que grande parte sabia ler e escrever, apesar de observarem defasagem quanto ao conteúdo, além dos de gramática,

¹⁵ Estes estudos serão abordados logo abaixo, no texto que se segue.

¹⁶ O EducaRede é um portal na Internet, um projeto da Fundação Telefônica (em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC – e a Fundação Vanzolini) que disponibiliza conteúdos relacionados à educação e, no caso do estudo citado, envolve questionários respondidos por professores de escolas públicas de diversas partes do país em 2006.

ortografia e caligrafia. Logo, apontaram que essas condições objetivas refletem as dificuldades envolvidas na passagem do 5º para o 6º ano. Questões de ordem subjetiva de professoras(es) e alunas(os) foram igualmente apontadas, mencionando, no primeiro caso, dúvidas quanto ao significado da docência e, no segundo, quanto ao sentido de se permanecer na escola. As condições objetivas que dificultam a atuação docente, além das já citadas, envolvem a dura e pesada rotina de educadoras(es) que atuam em diferentes unidades escolares, a formação pedagógica destas(es) especialistas (que ocupa pouco de sua formação na universidade, sendo raras as que se dão em contextos de atuação), a descontinuidade das políticas públicas, dentre outros aspectos.

De acordo com Sawaya (2018a), ao tratar sobre a problemática da democratização do acesso à educação versus a perpetuação do baixo desempenho escolar no século XXI, constatou-se que se o Ensino Fundamental atendia 97% das(os) brasileiras(os) na faixa etária dos 7 aos 14 anos. No entanto, os dados oficiais de 2004 sobre os índices de escolaridade mostravam que os problemas nesse nível de escolarização estavam bem longe de serem solucionados. Segundo estatísticas do Ministério da Educação - MEC - das(os) alunas(os) matriculados no 4o ano, 55,4% delas(es) não lê adequadamente e 51,6% não dominam os conhecimentos elementares da matemática. Os dados apontam também para o fato de que 33,9% das(os) estudantes desse nível de ensino estão em defasagem idade-ano escolar que cursam. Portanto, confirma-se o conteúdo da fala das(os) professoras(es) pesquisadas(os) por Davis et al. (2012), no que se refere que as (os) alunas(os) que chegam ao Ensino Fundamental II ainda não se apropriaram dos conteúdos das séries anteriores.

O estudo de Ferraro e Ross (2017) apresenta o diagnóstico da escolarização no Brasil, focando em especial a exclusão escolar. Os autores esclarecem que, entre os anos de 1990 e 2000, apesar do movimento para a democratização do acesso de toda a faixa escolarizável à escola, foi constatado, em 2010, que eram muitas as crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos que estavam fora da escola. Essa situação também envolvia estudantes que, mesmo frequentando as aulas, não aprendiam e, em muitos casos, eram reprovados ou evadiam. Não se tratava, assim, de apenas descrever a exclusão: era preciso também explicá-la e, portanto, discutem a relação exclusão social e classes sociais. Citando Spozati (2000), os autores remetem a exclusão aos primórdios da humanidade e não a compreendem

como sinônimo de pobreza e miséria e denunciam a cumplicidade da escola na exclusão social, pois entendem que suas atividades e práticas devem estar comprometidas com o processo mais amplo de inclusão social.

Os autores continuam seu estudo afirmando que, para enfrentar a exclusão escolar, não basta matricular os sujeitos na escola e empregam dois critérios para abordar a exclusão nesse contexto: a exclusão da escola e exclusão na escola. A terminologia 'exclusão da escola' refere-se a crianças e adolescentes que não têm acesso a ela e àquelas(es) que foram, ao longo do processo de escolarização, se evadindo ou sendo excluídas(os) da educação obrigatória, que vai dos 7 aos 14 anos de idade. A 'exclusão na escola', por sua vez, está relacionada às (aos) estudantes que estão cursando a escola, mas vivenciam situações como repetência, baixo rendimento, distorção idade-série, fracasso escolar.

O estudo também apresentou dados sobre a escolarização no Brasil, baseado no Censo de 2010. No que se refere ao Ensino Fundamental II, foi considerada a relação idade-série¹⁷: 11 anos para 6º ano, 12 anos para 7º ano, 13 anos para 8º ano e 14 anos para o 9º. Quanto ao critério 'exclusão da escola', o número de estudantes de 11 a 14 anos que não frequentavam a escola era de 526.726. Em percentuais por idade, temos: 11 anos com 2,7% de estudantes nestas condições, 12 anos com 3,1%, 13 anos com 3,8% e 14 anos com 5,8%. Os autores observam, ainda, quanto ao critério de 'exclusão na escola', que o número de alunas(os) com frequência fortemente defasada (dois anos ou mais de defasagem na relação na idade/série) era de 2.666.118, sendo que do total de cada idade (de 11 a 14 anos) ele equivalia a 15,8% de sujeitos com 11 anos, 16,9% de 12 anos, 20,9% de 13 anos e, finalmente, 24,3% das(os) estudantes com 14 anos. Já o número das(os) que apresentavam frequência levemente defasada, nas idades entre 11 e 14 anos era de 2.506.130 estudantes, com percentuais aos 11 anos de 18,6%, 12 anos de 21%, 13 anos de 18,4% e 14 anos de 24,3%.

Diante dos dados do estudo, os autores concluem que o desafio da 'exclusão da escola' persiste no Brasil, apesar do movimento no sentido da universalizar o

¹⁷ Cabe lembrar que, dividido em anos, o Ensino Fundamental vai do 1º ao 9º ano e as idades vão de 6 a 15 anos, cronologicamente um ano para cada série. As resoluções no. 1/2010 e no. 6/2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, homologadas pelo Ministério da Educação – MEC, que vale a partir de 2011, fixa ingresso no ensino fundamental de crianças com 6 anos completos até ou no dia 31 de março. Para nascidos depois de 31 de março, matriculam com 7 anos de idade.

acesso à educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Outro desafio que está posto é a 'exclusão na escola', uma categoria criticada porque descritiva, que permite saber apenas que há excluídas(os). Considerando o número de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, a situação dos dois critérios de exclusão escolar contabilizou, no ano de 2010, 10,8 milhões de estudantes. Assim, universalizar o acesso à educação básica envolve não apenas aumentar o número de vagas ou de pessoas que têm acesso à escola: é preciso, também, analisar o processo mesmo de escolarização, analisando quem são as (os) excluídos, identificando sua classe social, gênero, cor/raça/etnia, região, dentre outras características. Essas determinações podem contribuir para compreender, além da aparência, o fenômeno da exclusão e cumprir, como reza a Constituição Federal (1988), que sejam garantidas a todas(os) condições de acesso à educação e, também, de permanência e progressão bem-sucedidas nos estudos.

Se é importante que isso conste na Constituição Federal, na medida em que isso permite reivindicar esses direitos, a situação real do país é muito distante da descrita na carta magna. Durante a participação em um grupo de estudos, a autora desta dissertação teve acesso ao estudo de Lima, Prado e Souza (2014) que se referia a alunos(as) do Ensino Fundamental II, atendidos(as) num serviço gratuito de atendimento psicológico às queixas escolares. As (Os) autoras(es) apontavam um aumento no número de alunas(os) que continuavam sua experiência escolar sem saberem ler e escrever, como constatado na pesquisa de Davis et al. (2012). Para entender este contexto, foram consideradas as políticas públicas de Educação implantadas nos últimos anos no Brasil para enfrentar os altos índices de repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diminuir a defasagem idade-ano das(os) alunas(os) e combater a evasão escolar.

A seguir, após a revisão de literatura sobre o tema desta pesquisa, será apresentado o método que embasou a sua realização.

4. MÉTODO

Este capítulo tem como objetivo expor e detalhar os procedimentos adotados na realização deste estudo. São retomados seu objetivo geral e objetivos específicos e, em seguida, apresentadas as leis da dialética e as categorias do materialismo histórico-dialético, que contribuem para a compreensão da realidade em seu movimento. Na sequência, os sujeitos de pesquisa serão descritos, bem como o local de coleta/produção de dados, o instrumento utilizado e, finalmente, o referencial de análise seguido.

Objetivo da pesquisa: apreender as significações constituídas por professoras(es) que lecionam no Ensino Fundamental II de escolas públicas, por meio de seus discursos sobre a adolescência no contexto de escolarização.

Objetivos secundários:

- (a) Identificar a compreensão que as (os) docentes têm acerca da escola e de seu papel social, bem como os desafios e as boas qualidades que percebem no processo de escolarização das(os) estudantes adolescentes;
- (b) Investigar, no discurso das(os) professoras(es), seus alcances e limites para efetivação da escola como um local participativo, democrático e significativo para as (os) adolescentes;
- (c) Articular a concepção de adolescência com o contexto escolar, por meio da investigação da especificidade de ensino/escolarização de adolescentes.

Em razão desses objetivos, a pesquisa é de natureza qualitativa que, segundo André (2013), é adequada para compreender o significado dos conhecimentos, crenças e valores construídos socialmente pelos indivíduos em suas relações cotidianas, durante sua ação na realidade. Nesse sentido, ambos – ser humano e realidade – transformam-se mutuamente. Desse modo, no quadro mais amplo dos estudos qualitativos, buscou-se seguir, também, na análise das significações constituídas para a adolescência no contexto escolar, os princípios que, segundo o materialismo histórico-dialético e Vigotski (1989), devem fundamentar sua análise.

As leis da dialética, portanto, são fundamentais para a compreensão dos fenômenos. Explicadas por Konder (2008), as leis são as seguintes: (a) lei da

negação da negação, que envolve o movimento geral da realidade, o que implica sempre a superação de algo necessariamente constituído por sua negação; esses dois aspectos da mesma coisa, ao serem superados, não desaparecem, mas permanecem enquanto nova síntese, ela mesma formada por sua negação, que será também superada e assim sucessivamente; (b) da transformação da quantidade em qualidade (e da qualidade em quantidade), que envolve a ideia de que tudo muda, mas não no mesmo ritmo (as mudanças em períodos mais lentos envolvem as poucas mudanças quantitativas e as mais rápidas qualitativas, pois envolvem saltos com transformações radicais); (c) lei da interpenetração dos contrários, que pressupõe que todas as coisas que existem estão relacionadas entre si, sendo que os aspectos da realidade se enlaçam, não podendo ser compreendidas de maneira isolada, sendo dependentes uns dos outros, mantendo cada um dos elementos conexões com outros diferentes – e de acordo com seu contexto, com as conexões estabelecidas, prevalece um lado ou outro dessa sua realidade (esta contraditória, sendo que os lados são opostos e constituem a lei da unidade e da luta de contrários).

4.1. As categorias teórico-metodológicas

Aguiar (2007) indica que para tratar teoricamente a Psicologia Sócio-Histórica, é preciso estudar o fenômeno psicológico buscando apreender não apenas suas características principais como também sua gênese. Para entender como esse fenômeno origina-se, processa-se e manifesta-se em sua totalidade, é necessário construir categorias que permitam descrever e explicar o fenômeno em estudo. Mas, o que são categorias? A autora esclarece que elas são construções no plano das ideias, que representam a realidade concreta e contêm não só seu movimento como, ainda, as contradições e a historicidade do fenômeno estudado. A função das categorias é apreender a realidade em sua essência (além da aparência), de modo que elas são ferramentas que, se de um lado, permitem à (ao) pesquisadora(r) ir além do concreto aparente, elas, não obstante, só podem ser definidas a partir de uma base material: partem do empírico e, por meio do pensamento, voltam ao concreto, que não é mais o mesmo, pois se trata agora de um concreto pensado.

Kuenzer (1998) salienta que os estudos científicos precisam recorrer às categorias, na medida em que são elas que permitem alocar sentido e rigor à

análise. Nesse sentido, elas devem sustentar a relação do pesquisador com o fenômeno pesquisado, orientando os procedimentos a serem seguidos, desde a seleção e organização da teoria até os próprios fenômenos a serem estudados e sua interpretação. Por sua vez, Aguiar e Machado (2016) entendem que o rigor de um estudo pautado por categorias está na articulação teórico-metodológica, ou seja, a teoria deve orientar o método e seus procedimentos. De fato, para as autoras, essa matriz epistemológica, que busca o conhecimento objetivo para além de suas aparências fenomênicas para compreender, paulatina e historicamente, a realidade, os eventos estudados podem ser mais complexos (ou seja, terem maior extensão, abstração e articulação com o todo) ou mais simples (no sentido de constituírem, por exemplo, outros fenômenos). Salientam, entretanto, que os fenômenos não são nem estanques, nem acabados. Como afirmado anteriormente, eles devem ser compreendidos como históricos e, portanto, considerados para além de sua imediatividade, retomando sua gênese e características principais, sempre considerando seu movimento.

4.1.1. Categorias do materialismo histórico-dialético

As categorias do método materialista histórico-dialético permitem uma compreensão dos fenômenos que não está descolada da realidade, pois garantem a dialética entre o singular, o particular e o universal. Neste sentido, o todo é constituído pelas partes e se movimenta incessantemente. A categoria **Totalidade** mostra como se dá a relação do todo com suas partes constituintes. Para Kosik (1976), trata-se de uma relação dialética, movida por contradições que os dois polos (o todo e suas partes) engendram. De fato, o todo não é visto como algo acabado e perfeito e, sim, como algo que se modifica, estruturando-se paulatinamente e de maneira não caótica. O importante é articular as partes com o todo, pois um não é sem o outro. Isolados, um e outro são apenas abstrações e não realidades. Daí a necessidade de se compreender cada fenômeno como uma parte do todo. O fenômeno social é considerado fato histórico quando, por um lado, define efetivamente a si mesmo e, por outro, define o todo. Nas palavras do autor, um fenômeno social tem duas funções:

[...] ser revelador e, ao mesmo tempo, determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio

significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foi diferenciado em determinados momentos é um todo abstrato e vazio (KOSIK, 1976, p. 49).

Segundo Gonçalves (2007a), os aspectos históricos, a visão de homem e de mundo foram estruturantes para a organização do pensamento dialético. Marx e Hegel entendem que a realidade se encontra em constante transformação, apoiada nas contradições que a constituem. Surge aqui a necessidade de falar da categoria **Contradição**, pois é ela que permite superar a dicotomia subjetividade-objetividade, compreendendo-a como uma luta e, também, como uma unidade de contrários, que estão em permanente movimento e transformação. O indivíduo age, portanto, sobre o objeto e a transformação desse objeto, que é a **Historicidade**, é possível apenas em sociedade. No método dialético, tudo é constituído pela historicidade, já que é por meio dela que se considera a dimensão do movimento dos fenômenos no tempo e no espaço.

Para Aguiar e Davis (2010), a história é compreendida como movimento dialético da realidade que, por sua vez, envolve a relação parte-todo, a unidade de contrários e a diferenciação entre aparência e essência e, ainda, ordena os fatos, algo que requer certo nível de consciência e intencionalidade. Para Aguiar e Machado (2016), a categoria historicidade possui um aspecto ontológico, pois o ser humano é um ser social (lembrando Marx), que se constitui humano em sua relação com os outros homens e com a natureza. Nessas relações, o ser humano constrói sua própria história. A categoria historicidade, segundo as mesmas autoras, não compreende apenas uma sequência de fatos desorganizados e aleatórios: ela envolve um movimento que é determinado por uma série de relações entre forças dialeticamente articuladas.

Essas relações estabelecem-se ao longo da vida cotidiana, nos acontecimentos comuns, simples, constituídos pela totalidade histórica de um dado tempo e lugar e, portanto, sempre em movimento. Daí a importância de compreender a relação entre a história do indivíduo e a história social, pois as mesmas autoras entendem que não cabe perguntar, em estudos científicos, o que é determinado fenômeno e, sim, como ele, em seu movimento, se transformou. Essas

duas últimas categorias - contradição e historicidade - possibilitam entender esse movimento de constituição das significações (contradição) em razão da atuação dos sujeitos sobre a realidade, em determinado tempo e espaço (historicidade). Dessa forma, pode-se apreender a gênese e o processo de transformação do fenômeno em estudo. No caso de seres humanos, eles não devem ser vistos como indivíduos isolados e peculiares e, sim, como seres concretos, determinados pelas condições históricas e sociais que auxiliam a forjar. Com isso, pode-se afirmar que a subjetividade não é descolada do real e entender que tanto os indivíduos como sua subjetividade são produzidos historicamente, em sua relação dialética com o mundo objetivo.

A categoria **mediação**, tal como as demais, é fundamental para a compreensão dos fenômenos humanos e, mais especificamente, para compreender as multideterminações constituintes dos sentidos e significados de certos eventos. Para Machado e Aguiar (2016), é essa categoria que permite analisar um fenômeno de maneira não dicotomizada, apreendendo a relação dialética da parte com o todo, do objetivo com o subjetivo, do interno com o externo e, ainda, aquela mantida pelos demais pares dialéticos. Segundo as autoras - e com base no trabalho de Oliveira (2005), esses pares são complementares e fazem parte, portanto, de um mesmo processo. Assim, eles não podem ser vistos como antagônicos, nem como isolados. Nenhum deles pode ainda ser compreendido separadamente, uma vez que eles formam uma única unidade. Outro aspecto importante dessa categoria é que ela faz a ligação entre os polos e organiza a relação que eles mantêm entre si. Kosik (1976) afirma que a relação existente entre dois elementos opostos envolve compreender como cada um pode, por um lado, definir a si mesmo e, por outro, definir o todo, o que implica os ver como produto e produtor ao mesmo tempo. Além disso, a categoria mediação salienta que não há relações imediatas e, mesmo se assim aparentarem, elas envolvem, em sua essência, múltiplas determinações, algo que exige conhecimento acerca de sua história.

Finalmente, Aguiar et al. (2009) entendem que a mediação é uma categoria metodológica, constitutiva do homem, pois ela carrega a materialidade e suas contradições, permitindo uma análise que contempla as diferentes dimensões/polos do homem e evita uma compreensão naturalizada do real. Nesse sentido, afirmam que compreendem e apreendem “relações, como pensamento/linguagem, significado/sentido, objetivo/subjetivo, como pares dialéticos, como unidades de

contrários, como relações entre elementos absolutamente singulares, mas, ao mesmo tempo, iguais” (p. 59). Essas categorias, em conjunto e em articulação, endossa uma visão de homem e de mundo que não dicotomiza objetividade e subjetividade, mundo interior e exterior etc.

4.2. O método segundo Vigotski

A Psicologia Sócio-Histórica orienta-se pelas categorias metodológicas acima descritas e, também, adota alguns princípios. O primeiro deles é focar em processos e não em resultados, uma vez que a tarefa básica da pesquisa é “reconstruir cada estágio no desenvolvimento do processo” (VIGOSTSKI, 1989, p. 64). O segundo princípio é explicar os fenômenos, ao invés de apenas descrevê-los, o que implica não se ater apenas às características externas destes para poder, assim, sair do plano da aparência para alcançar o da essência, colocando-se em posição propícia para apreender as relações causais e dinâmicas que regem o evento em estudo. O último princípio trata do problema do “comportamento fossilizado”, que envolve, na “análise dos fenômenos em desenvolvimento, a reconstrução de todos seus pontos constituintes, retornando, assim, à origem do desenvolvimento de determinada estrutura” (p. 69), cuidando, portanto, para não o naturalizar.

4.3. Procedimentos

4.3.1. Sujeitos da pesquisa¹⁸

Antes da pesquisa se iniciar, foi realizado um contato com a Secretaria da Educação de um município da Região Metropolitana de São Paulo, com o objetivo de conhecer escolas com o perfil necessário para a pesquisa. Segundo orientação de profissional do Núcleo Pedagógico, que tinha experiência em escolas estaduais de Ensino Fundamental II, as escolas de período integral e as escolas regulares, embora seguissem propostas pedagógicas distintas, poderiam ser incluídas no mesmo estudo, por estarem vinculadas à mesma rede de ensino. Por meio de contatos com colegas professoras(es) da pesquisadora, foi solicitado auxílio para

¹⁸ Optou-se pelo termo sujeito por se considerar que as pessoas são ativas, seres que atuam na realidade de acordo com a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

identificar profissionais que se voluntariassem para participarem da pesquisa. Os nomes de duas professoras foram indicados, contatados e convidados a participarem da pesquisa. Com a anuência das duas docentes, foi-lhes solicitado que lessem e assinassem o termo de consentimento e livre esclarecimento, que consta do apêndice A. A decisão por dois sujeitos de pesquisa deveu-se ao fato de que a pesquisa qualitativa não permite generalização, de modo que a quantidade de participantes em um estudo não é vital como nos estudos quantitativos. Assim, convidar apenas duas professoras pareceu ser em face ao tempo disponível, algo que, além de conveniente, permitiria aprofundar a compreensão do fenômeno a ser estudado.

4.3.2. Instrumento de produção de dados

Como instrumento de coleta/produção de dados para a pesquisa, optou-se pela entrevista, conforme roteiro previamente elaborado, disponível no Apêndice B. A escolha por esse instrumento privilegiou o fato de ele ser muito empregado na pesquisa qualitativa em Educação e em Psicologia da Educação, por possibilitar que se construa uma interação plena de trocas de a (o) pesquisadora(r) com a (o) participante. Optou-se por um modelo de entrevista semiestruturada, já que daria uma maior flexibilidade à (ao) entrevistadora(r), evitando que retomasse aspectos já discutidos e esclarecendo os que se fizessem necessários. Outro aspecto que norteou a seleção dessa modalidade de entrevista foi o fato de nela ser possível voltar às (aos) participantes, após a entrevista, para esclarecer pontos nebulosos que passaram despercebidos no momento em que ela ocorria (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Deve-se salientar, finalmente, em acordo com Netto (1994), que a entrevista não é nem neutra nem passiva. Ao contrário, ela consiste em um procedimento intencionalmente empregado para coletar dados que revelem como as (os) entrevistadas(os) **significam** determinados eventos por eles vividos. Cabe aqui mencionar que Szymanski (2018), ao lembrar as contribuições de Minayo (1996), afirma que a entrevista envolve conflitos e contradições, pois os sujeitos se manifestam de acordo com seus interesses, contradições e desejos. Essa mesma autora salienta o carácter ativo do ser humano e considera que a entrevista, ao envolver uma relação dialógica, permite que se estabeleça uma maior confiança

entre as (os) envolvidas(os), algo que favorece a coleta/produção de informações. Rey (2005), por sua vez, informa que aspectos objetivos e subjetivos encontram-se presentes na interação propiciada na entrevista, de modo que, ao buscar o conhecimento desejado, ele vem envolto em sua história. Assim, para compreender melhor as significações buscadas, foi necessário incluir informações acerca da história de vida das participantes.

4.3.3. Locais em que as entrevistas foram realizadas

As entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas em que as participantes lecionavam, em lugar indicado por elas e, mediante consentimento prévio, foram gravadas e transcritas para efeitos de análise.

4.4. Referencial de análise de dados: os núcleos de significação

A presente seção tem o objetivo de apresentar, com maior profundidade, como é feita a análise dos dados coletados/produzidos por meio das entrevistas, à luz da Psicologia Sócio-Histórica. Cabe lembrar Rey (2005) quando explicitou que a recuperação da teoria não é uma abstração: ela resgata a ideia da(o) pesquisadora(r) como sujeito. Isso porque um dos aspectos que caracteriza as pessoas é a reflexão, sua produção intelectual durante a vida e, especificamente, durante a pesquisa. A reflexão precisa estar presente durante todo o processo de construção do conhecimento, pois a (o) pesquisadora(r) não se expressa apenas no campo cognitivo: ela(e) atribui ao que lhe foi dito sentidos subjetivos, constituídos em sua história. Para o estudioso:

[...] a produção de conhecimento é um processo teórico comprometido com a realidade que o desafia constantemente desde o momento empírico, desafio esse que constitui uma via de confrontação entre o estudado e o modelo usado em sua significação. Depende dessa confrontação tanto o desenvolvimento do modelo teórico, como o aumento de sua possibilidade de gerar novas zonas de sentido sobre a realidade estudada (REY, 2005, p. 37).

Nesse estudo, pretende-se, com as entrevistas transcritas, seguir o procedimento indicado por Aguiar e Ozella (2006), que busca formar, para fins de análise, núcleos de significação. Para tanto, foram realizadas diversas leituras das

duas entrevistas (ver apêndice C), as chamadas “leituras flutuantes”, por meio das quais é possível se apropriar dos temas tratados, organizando-os por frequência, ênfase recebida, contradições e insinuações não concretizadas etc. Eles constituem o que se denomina ‘pré-indicadores’. Em seguida, esses temas (pré-indicadores) são aglutinados, segundo critérios de semelhança, complementariedade e contradição, formando ‘indicadores’. Posteriormente – e com base nesses mesmos critérios - os indicadores também passam por um processo de aglutinação, dando origem aos núcleos de significação (ver Apêndice D). A análise dos núcleos de significações é feita à luz do contexto do discurso, do contexto sócio-histórico e da teoria, começando pelos diferentes núcleos formados para cada participante (análise intranúcleos) e, depois, buscando verificar o que há de comum, diferente e contraditório entre eles (análise internúcleos).

Portanto, em seguida, serão apresentados os resultados da pesquisa, desde a entrada no campo até a análise dos núcleos de significação.

5. RESULTADOS: DOS DADOS EMPÍRICOS À INTERPRETAÇÃO

5.1. A entrada no campo

A **primeira entrevista**, com a professora Bete¹⁹, foi realizada na escola em que ela lecionava. Trata-se de uma instituição regular de ensino do estado de São Paulo, que funciona em meio período, nos moldes tradicionais. Essa escola está localizada em município da Região Metropolitana da cidade de São Paulo e atende estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Suas portas e janelas são protegidas por grades ou por portas de ferro. O portão que dá acesso a essa instituição abre por dentro, de maneira automática, após a visualização de quem quer nela entrar. A escola conta com uma sala de dança e uma área com plantas, flores e árvores, as quais se encontram bem preservadas. Há, ainda, um professor mediador²⁰, função que não se faz presente em todas as escolas regulares.

Segundo relatos, o foco da escola é a (o) estudante, com quem se utiliza, como estratégias de gestão, tanto a organização como o respeito. O trabalho desenvolve-se por meio de parceria da equipe gestora com as (os) docentes; a atuação pauta-se pelo que se considera ser positivo; o planejamento é feito em conjunto. De maneira geral, a professora deu ênfase ao fato de que o trabalho na escola precisa ser apreciado pelas(os) integrantes da gestão e pelas(os) professoras(es), porque, caso contrário, não se aguenta nela ficar, já que “quem não gosta de trabalhar não fica muito tempo aqui” (SIC); projetos extracurriculares são propostos (como o de Hip-Hop, por exemplo) e as (os) demais educadoras(es) buscam integrá-los aos conteúdos de suas disciplinas; as famílias do entorno da escola disputam vagas na instituição, devido a sua boa qualidade; a diretora e a coordenadora pedagógica “batem e assopram” (SIC), cobrando resultados e organização, mas, em contrapartida, oferecem-se como apoios para que tais metas sejam alcançadas; as (os) alunas(os) participam de várias discussões sobre diversos

¹⁹ Os nomes das professoras são fictícios e não foram escolhidos pelas professoras, já que ambas declararam não se importarem em ser identificadas.

²⁰ Professor mediador escolar e comunitário que atua na rede estadual de ensino de São Paulo e que possui atribuições como: mediação de conflitos, apoiar ações da Justiça Restaurativa, orientar a família quanto ao processo educativo, analisar situações de vulnerabilidade e risco aos quais as (os) estudantes possam estar expostas(os), indicar quais são os serviços de proteção social, sugerir atividades pedagógicas complementares, fora do horário de aulas, apoiar as (os) alunas(os) nas atividades de estudo (Resolução da Secretaria de Educação no. 07, de 19-01-2012).

assuntos, destacando-se, entre eles, a importância da escola, dos estudos, de uma vida saudável e dos cuidados com a higiene; a escola não conta com profissionais inspetores²¹ há cerca de dois anos e aquelas(es) que atuam na limpeza e na cozinha são terceirizados; o projeto de trabalho de conclusão de curso, elaborado por estudantes do 9º ano, envolve pesquisa e ciências quanto às normas técnicas, configurando-se como uma estratégia para prepará-las(os) para o ingresso na vida acadêmica. Sobre a população atendida na escola, ela provém de locais marcados pela pobreza, como assentamentos e favelas. Diante do contexto social apresentado, uma das dificuldades da profissão é “ter emocional para acolher os alunos” (SIC).

A segunda entrevista, realizada com a professora Marta, foi feita em uma escola pública estadual, que atende estudantes do Ensino Fundamental II e faz parte do Programa de Ensino Integral (PEI), uma nova modalidade de Escola de Tempo Integral (ETI). Conforme dados da Secretaria Estadual da Educação (2019), a carga horária das(os) estudantes varia entre nove horas e nove horas e meia e inclui três refeições diárias. Quanto à matriz curricular, ela prevê orientação para estudos, preparação para o mercado de trabalho e busca, também, contribuir para a formulação de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, há também as eletivas, que são escolhidas pelas(os) estudantes. As (Os) professoras(es) que atuam nesse programa têm dedicação exclusiva e recebem, além de seu salário, mais 75% dele, para ficarem apenas em uma escola.

O objetivo do programa é, conforme o mesmo documento da Secretaria da Educação, fazer da escola um espaço democrático, inclusivo, que assume a responsabilidade por promover a permanência e o sucesso escolar. Para isso, é importante a inclusão social das(os) alunas(os), o exercício de sua cidadania e mais tempo de permanência na escola. Há, também, durante a jornada de trabalho, investimento na formação das(os) professoras(es), além da adoção de diferentes modelos pedagógicos e de gestão. De acordo com Lopes e Serra (2014), quatro princípios sustentam o Modelo Pedagógico do Programa de Ensino Integral, por meio do qual se busca formar estudantes autônomas(os), solidárias(os) e competentes: educação interdimensional (busca intergrar as diversas dimensões constitutivas dos sujeitos em seus processos formativos, que não apenas a

²¹ Pessoa responsável pela organização, orientação e segurança das(os) estudantes.

cognitiva); pedagogia da presença²²; os quatro pilares da educação para o século XXI²³ e o protagonismo juvenil²⁴.

Para que esse modelo funcione, as escolas devem contar com um currículo 'integralizado e diversificado', matriz curricular flexível, além de aulas e atividades complementares, sempre com a participação de professoras(es), estudantes e equipe gestora. O programa também prevê, dentre outras ações, a formação de lideranças de turmas e clubes juvenis, além de tutoria. Esta última, segundo relato da professora Marta, é realizada por uma(m) educadora(r) que acompanha o processo de aprendizagem das(os) estudantes a cada quinze dias, durante quinze minutos e quando "necessário" (SIC). Se as (os) estudantes não participam da tutoria, a (o) tutora(r) procura saber o motivo. Ela(e) também registra os assuntos abordados junto a cada estudante (o atendimento é individualizado e se dá em mesas que ficam em um dos corredores da escola, onde estão localizadas, por exemplo, a salas das gestoras). Essa(e) profissional pode prestar auxílio em questões não apenas de aprendizagem, mas também relacionais etc. No que se refere aos processos de avaliação, o PEI busca o nivelamento de conhecimentos não adquiridos pelas(os) estudantes, em séries anteriores. O modelo de gestão busca integrar-se ao modelo pedagógico, por intermédio da ação (que envolve o reconhecimento da identidade da escola pela comunidade escolar) e desdobram-se em vários programas. As escolas são acompanhadas pela SEE-SP e dispõem de indicadores para que sejam estabelecidas suas metas educacionais. O modelo de gestão do PEI alinha, portanto, o planejamento, as práticas pedagógicas das(os) professoras(es) e os resultados educacionais.

A professora Marta, consultando a gestão da escola, foi autorizada a receber a pesquisadora naquele espaço, para que a entrevista fosse realizada. Informalmente, essa docente relatou que as gestoras tinham se disponibilizado para

²² A pedagogia da presença se caracteriza pela disposição da(o) gestora(r) escolar em atuar como educadora(r), dedicando seu tempo e experiência às (aos) estudantes.

²³ Os quatro pilares da educação são: aprender a conhecer (que envolve a aquisição dos instrumentos da compreensão, envolve competência cognitiva); aprender a fazer (competência produtiva, entendida como ação sobre o meio no qual esta(e) aluna(o) está inserida(o); aprender a viver juntas(os) (a conviver, que é a competência social, envolve a participação e cooperação às pessoas nas suas atividades); aprender a ser (envolve a realização pessoal em sua plenitude).

²⁴ Nesse contexto, o protagonismo juvenil envolve uma participação criativa e solidária das(os) estudantes junto às demais pessoas, especificamente ao que é considerado 'mundo adulto', solucionando problemas da escola e da sociedade em geral.

apresentar a escola e o projeto, mas que, a seu ver, ainda não há, nessa instituição, um funcionamento conforme os princípios do PEI, ou seja, mais democrático e participativo. Foi possível verificar que, tal como a escola anterior, essa segunda é igualmente fechada com portões e grades, contando com espaços cheios de árvores e quadras.

A escola está no programa PEI há cerca de um ano. As (Os) estudantes permanecem na unidade de ensino das sete horas às quinze horas e trinta minutos. A escola atende 476 estudantes do 6º ao 9º ano. Nesse programa deveria haver ainda a realização de oficinas, mas a escola não conta com elas. Por outro lado, as disciplinas diferenciadas, como “Projeto de Vida” e “Protagonismo Juvenil” (dentre outras) estão asseguradas. No início do ano letivo, profissionais são convidados para falarem sobre profissões e, no clube acontecem atividades relacionadas à música, filmes etc. Essas atividades são feitas dividindo as (os) alunas(os) da escola em dois grupos, segundo a idade: as (os) do 6º e 7º anos e as (os) do 8º e 9º anos, sempre buscando formar alunas(os) protagonistas e solidárias(os), responsáveis por sua própria educação. Todas as atividades desenvolvidas são registradas por meio de vários instrumentos, na medida em que essa é uma cobrança do governo do estado.

5.2. Análise intra-núcleo

5.2.1. Núcleo 1: Tornando-se professoras: As múltiplas determinações que constituem o sujeito e a sua atuação profissional

O Núcleo 1 é constituído pelas significações das professoras Bete e Marta, a respeito de suas experiências como adolescentes e seus percursos profissionais, relacionando-as às vivências atuais de suas(eus) estudantes. Entende-se que estas experiências também constituem as significações das docentes sobre o fenômeno adolescência.

A partir dos pré-indicadores, foram construídos os seguintes indicadores:

- Ingresso no magistério;
- Trajetória como docente;
- A própria adolescência.

5.2.1.1. Professora Bete

“[...] eu passei por várias escolas e, assim, agradeço ter aprendido com cada uma delas [...] Se você passa num determinado lugar e você não tira de lá aquilo que valeu a pena, não valeu ter passado, não valeu ter ficado lá”...

A professora Bete tem 55 anos, é casada e não tem filhos. Reside a cerca de 15 minutos de carro da escola em que atua no momento. Sobre sua família, Bete disse que os pais estudaram pouco, apenas os anos iniciais do antigo primário, mas sem alcançar nenhuma formação. Afirmou que eram pessoas “simples”, que moravam no interior e não tiveram oportunidade de continuar estudando. Não obstante, afirmou ter muito orgulho deles, pois eram esforçados. O pai, mesmo sem concluir nenhum ciclo escolar, conseguiu evoluir na empresa em que trabalhou e é, hoje, aposentado. Sua mãe cuidava da casa e dos filhos, auxiliando-os, inclusive, nas tarefas escolares.

Durante sua adolescência, diz que não se tinha acesso à informação como as (os) adolescentes contemporâneos têm. Em seu entender, esse aspecto pode ser atribuído à tecnologia, que facilitou em muito se inteirar do que se passa no mundo em termos de cultura e conhecimentos. Cabe lembrar, aqui, que Bete vivenciou sua adolescência no período em que o Brasil se encontrava sob o regime militar, quando se faziam sérias restrições à liberdade de expressão. Nesse sentido, essa talvez seja uma particularidade que tenha deixado marcas em sua singularidade. Outro aspecto que constitui sua maneira de compreender a adolescência foi o fato de relacionar-se notadamente com as pessoas de sua própria família, circulando pouco em outros ambientes e espaços. Dessa maneira, Bete parece ter sido submetida, como o foi sua geração, aos costumes, regras e decisões vindas do mundo adulto. O relato a seguir explicita essa compreensão:

[...] Naquele tempo a gente era mais limitada em relação... Família, não é? Eu falo que a gente tinha uma viseira [...]

A professora expressa, também, pautando-se, sobretudo em sua própria experiência, que a forma de ser da(o) adolescente muda de acordo com o tempo e com o espaço em que ela(e) vive, de modo que as gradações entre o ‘certo’ e o ‘errado’ já foram muito menos flexíveis e muito mais rígidas do que são atualmente:

[...] para namorar precisava pegar na mão... E o pai e a mãe, sentados lá... Não, não! No meu tempo não, no meu tempo já

beijava, Já era outra época, já era outra compreensão [...]

Bete também conta que, em sua família extensa há outras(os) professoras(es), situação que se remete, muito provavelmente, ao fato de que elas(es) foram, para essa professora, uma referência importante na decisão de seguir o magistério. A Habilitação Específica para o Magistério, conforme parecer do Ministério da Educação (MEC, 1999), era um curso em nível de Ensino Médio, que possibilitava a (o) profissional atuar como professora(r) de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Seus objetivos essenciais eram: realizar o recrutamento de profissionais para as licenciaturas e a preparação delas(es) para auxiliarem nas creches e pré-escolas, locais nos quais é sempre possível ter acesso à formação continuada. Esse mesmo documento propunha que seria “[...] exigido, a curto para médio prazo, para todos os níveis e modalidades, que o magistério se dê na educação superior, em cursos de licenciatura plena” (MEC/CNE, 1999, p. 16). E isso, efetivamente, foi um requisito necessário, mais tarde.

Nesse primeiro momento de escolha pela docência, embora essa seja uma situação bastante comum, não se pode ainda falar que houve, de fato, uma escolha profissional deliberada por parte de Bete. Ela conta que tão logo se formou professora, não tinha por meta lecionar. Preferiu atuar em uma empresa privada por 12 anos, porque não tinha interesse em atuar junto às crianças pequenas. Entendia que lecionar “era coisa de gente louca” (SIC). O tempo passou, veio o casamento e, de repente, o marido ficou desempregado. Com isso, mesmo contando com a ajuda da família, Bete se deu conta de que precisava trabalhar. Resolveu, então, que precisava ter uma profissão e cursou a graduação em História, superando o desafio que era para ela voltar a estudar depois de tantos anos sem o fazer. Com o diploma em mãos, prestou concurso público para o magistério e foi aprovada. Assumiu aulas no Fundamental II, em uma escola pública.

Logo depois, o marido voltou a trabalhar, mas Bete decidiu continuar lecionando. De qualquer modo, foi durante esse período, que Bete diz ter se dado conta de que essa é, de fato, sua área de interesse. Relata que passou por muitas escolas, já que no início de sua carreira, a atribuição de aula funcionava de maneira diferente da atual. Até aproximadamente o ano de 2008, essa era uma tarefa realizada pela diretoria de ensino. E, relata a professora, conseguiam aulas aquelas(es) que tinham uma maior pontuação. Essa foi a razão pela qual, inexperiente, Bete só conseguia poucas aulas e, mesmo assim, em escolas

distantes²⁵, decorrendo daí as muitas mudanças de instituição escolar.

No início de sua carreira, Bete se deu conta de que deveria se aperfeiçoar e, ao mesmo tempo, impulsionar sua carreira, realizando diversos cursos de curta duração, muitos deles a distância. Assistiu vários, desde os que versavam sobre o trabalho infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - até os que abordavam as metodologias ativas. Trabalhou como professora eventual, que substitui a (o) professora(r) titular de uma escola, até chegar ao posto que hoje ocupa. Lecionou em vários estabelecimentos de ensino: passou por escolas em período integral, no Ensino Fundamental (EF) II e no Ensino Médio (EM); lecionou em escolas com um funcionamento mais democrático e em outras “praticamente militares” (SIC), com regras rígidas quanto ao vestuário, pontualidade e disciplina, algo que valia tanto para as (os) professoras(es) como para estudantes; esteve em escolas cujo principal intuito era colocar as (os) alunas(os) na graduação, ensinou em uma escola pequena, com apenas seis salas, onde fez projetos com alunos do sexto ao nono, algo que a ajudou muito a entender que as aulas podem ser ministradas de diferentes maneiras. Por isso, ela não reclama: entende que esse percurso profissional fez com que aprendesse um pouco mais sobre a docência, do manejo de sala até a organização da escola e o trabalho burocrático. Para ela, esse período foi bastante positivo:

[...] eu encontrei pessoas que me **fizeram** gostar da escola. Em algumas delas, eles trabalhavam muito com projetos. Projetos desde o 6º até o 9º ano... Projetos de leitura. E isso foi me mostrando que a educação não era só estar em sala de aula. Trabalhei também numa escola bem rígida. Era uma escola praticamente militar e, por ser do Estado, **o aluno tinha que seguir umas regras bem rígidas ali...** Se o professor chegasse às 07:01 horas, ele não entrava; e, se o aluno chegasse às 07:00 horas, ele também não entrava, porque nesse horário ele teria que estar dentro da sala de aula, pra fazer valer os cinquenta minutos. Mas eu agradeço, porque aprendi muito ali, apesar de estar muito nova na educação. Encontrei pessoas que me ajudaram a ser organizada e trabalhei muito com a parte burocrática. Em todas as escolas que eu passei, eu pude tirar um pouco da experiência pedagógica, da experiência administrativa e, principalmente, da experiência humana. E eu pude trazer isso pro meu dia-a-dia.

Percebeu, nas muitas escolas nas quais lecionou, que tem acentuado interesse pela diversidade de comportamento das(os) estudantes, pois ela lhe traz

²⁵ Atualmente, a atribuição de aula acontece na própria escola e, dificilmente, ocorrem mudanças de local de trabalho.

algo diferente do que usualmente vive. Entende, ainda, que sua atuação como educadora é mais necessária na escola estadual, já que seu interesse está no “humano mesmo”, expressão com a qual faz alusão ao compromisso da educação pública com o processo de humanização dos sujeitos. Reconhece, ainda, a importância de as (os) professoras(es) serem um modelo para as (os) estudantes, para que possam lhes aconselhar e orientar, algo que pode ser mais bem entendido quando se leva em conta o fato de que, na Psicologia Sócio-Histórica, ação, pensamento e afetos são inseparáveis (Aguiar e Davis, 2010). A professora também considera imprescindível estabelecer uma relação positiva com as (os) estudantes, pois só assim se consegue ser alguém relevante em suas vidas, alguém capaz de motivá-las(os) e de levá-las(os) a se apropriar do conhecimento científico.

Além disso, Bete disse ter aprendido muito também na interação social com seus pares, já que eles fizeram com que tivesse um maior interesse pela educação e, com isso, aprimoraram sua docência. Para Bete, atuar com novas(os) professoras(es) é algo que ela valoriza bastante, pois são experiências que contribuem para constantemente aperfeiçoar sua atuação no campo educacional. Acredita, ainda, que embora o salário docente seja importante, ele é baixo. Por outro lado, não cita envolvimento com movimentos de luta por melhor remuneração para a sua categoria. Essa forma de pensar a docência – vendo-a mais como uma missão do que como uma profissão - pode ser lida como um resultado da precarização desta profissão e sua conseqüente desvalorização (LIBÂNEO, 2015). Sendo essa uma particularidade que forma a docência em nosso país, seriam necessárias políticas públicas que revertissem esse quadro.

Essas parecem ter sido, portanto, as determinações que, no processo de constituição docente, foram centrais para que Bete se tornasse a professora que hoje é. De fato, como bem mostra Libâneo (2015), não é apenas o regramento da profissão e as diretrizes e políticas públicas em educação que contribuem para a constituição da identidade profissional da(o) docente. Sua própria experiência alia-se a seus conhecimentos, crenças e valores e ficam a serviço do desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e estético das(os) estudantes. De qualquer modo, o que fica patente é que, aos poucos, Bete foi ganhando gosto pelo que faz, a ponto de não mais se ver trabalhando em outra coisa. E, como bem se sabe, uma professora que gosta de lecionar pode fazer toda a diferença na vida de suas(eus) alunos:

[...] eu comecei a lecionar, a princípio, por necessidade. Hoje, a necessidade existe, mas eu gosto do que eu faço, eu não trocaria o que eu faço por outra coisa, mesmo que me oferecessem rios de dinheiro. Ainda mais porque é o que eu sei fazer, o que eu gosto de fazer.

5.2.1.2. Professora Marta

“Você se constrói a partir de todas essas experiências que lhe foram oferecidas ao longo da vida”

A professora Marta tem 47 anos, é solteira, não tem filhas(os) e reside em bairro vizinho à escola. Disse vir de uma família conservadora de trabalhadores: seu pai era motorista de ônibus e sua mãe trabalhava basicamente em casa, ainda que, por vezes, atuasse como costureira. A seu ver, essa situação parece ter-lhe propiciado um acompanhamento mais próximo de sua mãe. De acordo com a professora, se mulheres devem se desenvolver profissionalmente tal como os homens, isso implica não conseguir acompanhar o desenvolvimento das(os) filhas(os). Assim, aparentemente, há uma contradição em seu discurso: ora compadece-se de sua mãe, que ficava limitada ao espaço doméstico, cuidando da filha e ora lastima o direito de as mulheres desenvolverem-se profissionalmente, já que elas deixam os filhos de lado. Acentua ainda essa dubiedade da narrativa o fato de Marta afirmar que, sem se contar com a figura paterna em casa, é muito difícil que as (os) estudantes entendam o que vem a ser autoridade. Essa fala revela, por sua vez, que Marta compreende de maneira difusa a situação da sociedade atual, que é extremamente desigual, inclusive no que se remete ao gênero.

[...] tem um viés preconceituoso em relação ao papel da mulher e a emancipação da mulher. Vamos lembrar que, neste processo de emancipação do indivíduo, os pais são responsáveis, igualmente, pela formação deles (filhas(os)). Mas, a minha mãe, por exemplo, ela não trabalhava fora. Ela trabalhava na casa. Então, ela me acompanhava mais de perto. Hoje, muitas mulheres devem ter a sua vida profissional e são responsáveis por essa vida profissional, o pai e a mãe. Só que eles chegam tarde, e, esse convívio, esse acompanhamento desse jovem, hoje em dia, ele não tá acontecendo.

O relato de Marta expressa, também, a determinação da classe social, fundamental para compreender suas significações. Marta relata ter se constituído em uma família que tinha precárias condições de vida, o que muitas vezes dificultou o seu processo de escolarização.

[...] eu sou de uma família de trabalhadores. Meu pai era motorista de ônibus, minha mãe trabalhava em casa, fazia costuras pra fora eventualmente [...]

Foi difícil pra mim, porque eu era de uma família de trabalhadores [...]

[...] Então eu fui fazer (faculdade) na PUC, três salários meus pagavam uma única mensalidade. Então, entrei com o crédito da Universidade, que eles ofereciam aos estudantes. Depois, eu consegui um financiamento da Caixa Econômica. Não havia ainda esses programas de financiamento que existem agora... Mas, enfim, eu consegui me formar nessas condições, como filha de trabalhadores e trabalhando e estudando através de financiamento na Universidade.

Marta disse ter vivenciado sua adolescência na década de 1980, momento em que o Brasil passava do período da ditadura civil-militar para o processo de redemocratização. Na graduação, havia movimentos de jovens no que se refere à participação no processo político. Os aspectos históricos constituíram sua forma de ser estudante que, na época, eram incentivados a participar das aulas e se percebiam como agentes do processo de mudança. Seus questionamentos na adolescência eram, portanto, diferentes das(os) suas(eus) alunas(os).

Sobre sua história escolar, Marta relatou que, aos 13 anos de idade, viveu a mudança sofrida na disciplina de Estudos Sociais, que englobava ao mesmo tempo História e Geografia e foram desmembradas em duas disciplinas independentes. Pode, então, participar de sua primeira aula de História, momento em que suas dúvidas e questionamentos quanto à sociedade foram fazendo sentido, pois esse campo do conhecimento a ajudou a obter algumas respostas. Percebeu, então, que esse era “seu caminho”.

Marta lembrou-se das escolas públicas em que estudou e disse que, quando adolescente, não se abordavam questões como a homossexualidade, por exemplo. Mais impossível ainda era uma(m) estudante se assumir homossexual, na sala de aula. Presume-se, dessa forma, que a escola pode se apresentar como um importante espaço para discussões sobre diversidade e preconceito.

Seu ingresso na graduação foi difícil, porque Marta afirmou ter sido necessário que trabalhasse para custear a formação. Foi naquele momento, que tomou consciência da desigualdade social e, ao mesmo tempo, de que a pobreza material não lhe tirava as possibilidades acadêmicas. Ao que se pode entender, a desigualdade social, se contribuiu para a situação de exclusão educacional, não retira deles a possibilidade de prosseguir os estudos, na graduação:

[...] Foi, assim, um divisor de águas pra mim e tanto no que diz respeito à minha evolução enquanto indivíduo, quanto a ter uma compreensão um pouco mais crítica da minha condição, como, também, no que diz respeito ao meu potencial acadêmico.

Para que pudesse seguir para a graduação em História, Marta tinha ciência de que precisava ser aprovada em uma universidade pública, já que sua família não poderia custear seus estudos na esfera privada. Como isso não aconteceu, ela elaborou outro plano: estudar na melhor instituição privada que conhecia. Precisou trabalhar para pagar o crédito da universidade e, depois, obter financiamento em um banco público – cada mensalidade do curso era equivalente a três vezes seu salário. Afirmou que ainda não existiam financiamentos como PROUNI e FIES. Foi desta forma que conseguiu concluir o curso de História (bacharelado e licenciatura). Mesmo assim, por ter estudado em escolas públicas na educação básica, teve que enfrentar muitas dificuldades para se adaptar a uma universidade privada de boa qualidade, sobretudo, porque trabalhou todo o curso em período integral, inicialmente em um escritório de contabilidade e, por volta do terceiro ano da graduação, na carreira docente.

Quando começou a lecionar, Marta tinha 21 anos de idade e, completou, em 2019, 25 anos de docência. Foi, inicialmente, docente no Ensino Médio, situação em que sua idade era bastante próxima daquela de seus alunos. Mesmo assim, a professora disse que conseguiu se impor como uma autoridade perante eles. Muitos deles apresentavam “diferenças funcionais” (novo termo e nova compreensão que remetem às deficiências) e uma forte discrepância idade-série, situação que atualmente vem sendo sanada²⁶.

Segundo Marta, a questão da autoridade docente sofreu uma série de modificações, de forma que as (os) estudantes não a compreendem como no passado. Atribui essa mudança à proximidade entre as (os) alunas(os) e suas(eus) responsáveis, já que existem, hoje em dia, mais questionamentos e menos respostas, pois, na maior parte das na família, a figura paterna não se equipara à de autoridade. Assim, transparece na fala de Marta certa culpabilização das famílias de suas(eus) alunas(os), no que se refere aos problemas relacionais vivenciados no ambiente escolar:

²⁶ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, uma de suas funções é possibilitar o acesso das pessoas que não tiveram acesso na idade adequada à escolarização, considerando, também, suas especificidades sócio-culturais.

[...] Quando eu comecei o meu trabalho como professora, eu tinha 21 anos e, mesmo sendo tão jovem, era vista pelos alunos como uma autoridade. Agora, mesmo tendo 47 anos, lidar com essa entrada de tantos alunos no espaço escolar e manter a autoridade, dentro da sala de aula, é difícil. E isso é algo que eles (estudantes) precisam compreender. Até porque a relação com os pais, porque ela é muito mais próxima, há mais questionamento do que, realmente, autoridade na figura paterna dentro do lar.

Com o passar dos anos e distanciando-se mais de suas(eus) alunas(os) em termos de idade, Marta percebeu que elas(es) têm diferentes formas de acessar informações, algo que valoriza porque a atualiza: ao aprender com elas(es), “não se envelhece”, diz ela. Nesse sentido, a relação professora e estudantes envolve aprendizagem mútua, como bem aponta Freire (1996): é dever da(o) professora(r) respeitar os saberes com que as (os) alunas(os) chegam até ela(e). O mesmo autor indaga: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm, como indivíduos”? (Freire, 1996, p. 30). Marta diz que uma das intervenções que realiza em sala de aula envolve a identificação das(os) estudantes com a escola pública, pois foi assim que ela se constituiu, com orgulho de ter vindo de escola pública:

Eu fui aluna do Estado. Eu sou fruto do investimento do Estado... Eu lembro isso muito a eles: Quem são vocês? Essa questão da identidade é importante!

E, ainda, explica o motivo dessa forma de agir, pensar e sentir: suas significações medeiam seu pensamento e sua expressão oral:

[...] Um deles (motivo destas intervenções) é o da própria forma de se representar. Sou negra e periférica, estudei em uma universidade de elite, tenho pós-graduação, sou funcionária pública, passei em diversos concursos, tenho um trabalho publicado em uma revista da área da educação. É possível. O outro é que eu entendo as dificuldades que eles passam e entendo também que a educação é o caminho para transformar a vida deles. Foi assim com a minha.

As significações constituídas por Marta, às quais podemos em parte acessar através da sua fala, indicam haver uma identificação dela com as situações difíceis de vida de suas(eus) alunas(os). E, também, a crença de que a educação escolar pode decidir seus futuros, suas vidas e seus trabalhos, por exemplo. Cabe trazer aqui a reflexão de Paulo Freire (1979), para quem a educação sozinha não transforma o mundo, mas ela transforma as pessoas e as pessoas mudam o mundo.

Marta não teve a oportunidade de lecionar em escola de estudantes de classe

média alta, “para o branco” (SIC). Mais uma vez, as determinações de raça/etnia e classe social se fazem presentes na fala da professora, indicando que ela se percebe como alguém que participa da construção de seus alunos como sujeitos e sugere que o processo de escolarização de pessoas com melhores e com piores condições de vida é diferente:

Um jovem de periferia tem que saber que o vai encontrar, tem que se preparar para o mundo do trabalho e, ainda, conseguir dar continuidade a sua vida acadêmica, caso deseje.

É verdade que o acesso ao ensino de boa qualidade ainda é um direito a ser conquistado para grande parte da população que frequenta as escolas públicas. São estudantes com piores condições materiais de vida e, de um modo geral, negras. Portanto, as determinações classe social e raça constituem o processo de escolarização destes sujeitos. Outro aspecto que influencia a qualidade no ensino é, segundo a professora, o fato de haver, no país, um currículo comum que não atende às especificidades das diferentes realidades sociais:

Hoje o ensino é voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Elas são as mesmas no estado de São Paulo ou no Brasil, segundo a BNCC. A priori, seria o mesmo (desenvolvimento das competências e habilidades). Mas, o encaminhamento da discussão, eu acredito que seja outro. Tem que ser outro ou não tem sentido.

O currículo de Pinheiros (bairro nobre) serve para Paraisópolis (bairro periférico)? A educação deve ter sentido, não deve ser "diferente" e nem de pior qualidade. Mas tem que ter sentido para o educando, ser um instrumento que ele irá utilizar em sua vida, a partir da realidade que está inserido.

A escola está inserida na sociedade. Não é um organismo independente. Vivemos em uma sociedade machista, LGBTfóbica, racista, xenofóbica... Grande parte das escolas não trabalha as leis 10.639 e 11.645²⁷.

No que concerne à educação brasileira, diversas(os) autoras(es) contribuem para pensar qual deve ser seu objetivo e função. Libâneo (2015), ao buscar compreender orientação curricular em relação à função da escola na realidade brasileira, afirmou que há pelo menos três finalidades para a escola, de acordo com Young (2007). O primeiro é a interferência, no currículo, de órgãos multilaterais,

²⁷ A lei no. 10.639 de 9 de janeiro de 2003 se refere às diretrizes e bases da educação nacional que inclui, no currículo, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Já a lei no. 11.645, de 10 de março de 2008, altera a primeira, incluindo a temática Indígena na obrigatoriedade do currículo.

principalmente a do Banco Mundial, que forçam os países emergentes, caso do Brasil, a seguirem políticas de redução de pobreza, orientando, inclusive, as políticas educacionais neoliberais. A segunda finalidade é a proposição de “um currículo de experiências socioculturais e de atendimento à diversidade social e cultural” (Libâneo, 2015, p. 39).

Assim, não é possível negar a preocupação com a integração, nas atividades escolares, da diversidade social e cultural, contemplando as inúmeras diferenças sociais, étnico-raciais, de crença e gênero, dentre outras. Se há a busca por uma abordagem sociológica às questões pedagógicas, ela apresenta um risco: a priorização das práticas sociais, deixando em segundo plano as pedagógicas, os conteúdos e o desenvolvimento das possibilidades intelectuais. O autor cita Vygotsky (1984), ao explicar que o processo de aprendizagem tem sustentação social e histórica, envolve um processo interpessoal que, quando tem intencionalidade educativa, se transforma em intrapessoal. Assim sendo, o que assegura a interiorização não é apenas a interação social: é, sobretudo, a aprendizagem, pois apenas ela implica mudanças relativamente estáveis nos modos de agir, sentir e pensar.

Finalmente, a terceira função da escola está relacionada à orientação “sócio-histórico-cultural” que articula, segundo Libâneo (2015), a formação cultural e a científica às práticas socioculturais. Nesse sentido, a escola é vista como um espaço de democratização da sociedade e de promoção da inclusão social, responsável por proporcionar ferramentas para a apreensão de conhecimentos construídos socialmente, tendo como base o desenvolvimento de possibilidades cognitivas e a formação da personalidade. Para isso, deve-se relacionar o desenvolvimento do pensamento na apreensão dos conteúdos científicos com as formas de conhecimento constituído em seu cotidiano na família, na comunidade local etc.

Outra fala de Marta aponta o reconhecimento da importância do ensino estar relacionado à vida das(os) estudantes:

Na apostila do nono ano, tem um texto de discussão sobre a violência em relação à mulher. A violência perpassa todos os grupos sociais, mas, entre as mulheres de baixa renda, é uma realidade. Três alunas disseram que as mães estão vivendo relacionamentos tóxicos. Então, deixa de ser uma discussão teórica, para se apoiar em relatos de vida.

A professora salienta que cursar História mudou sua vida: não só ela pode se

desenvolver intelectualmente, como ganhou maior compreensão sobre sua situação de classe. Com isso, pode avançar também em termos de poder se apreender melhor. Marta deu-se conta de que enfrentou condições de vida muito duras e, mesmo assim, elas não fecharam suas possibilidades acadêmicas. A experiência na universidade mostrou-lhe que a sociedade pode se transformar, quando consegue formar cidadãs(aos) críticas(os):

[...] escolhi História por que (essa disciplina) responde a indagações pessoais. E essas indagações pessoais, elas diziam respeito à sociedade em que eu vivia. E eu compreendi que a sociedade em que eu vivia, ela pode se transformar, mas, só a partir do momento que a gente consegue formar esses cidadãos críticos [...]

Essa compreensão da sociedade, constituída pela professora Marta, corrobora a ideia de Libâneo (2015) que, citando Charlot (2009), indica que a escola deve ser um espaço para que as (os) estudantes possam se relacionar com o mundo como objeto de pensamento, algo que envolve tanto um movimento de ‘distanciação’ quanto de ‘objetivação’ e ‘sistematização’. Isso quer dizer que, no que se refere à distanciação, a escola deve criar condições para que a (o) estudante, a partir de suas subjetividades (emoções, sentimentos, experiências de vida), possam se afastar de si mesmo para olhar o mundo como objeto que pode ser pensado. Marta acha que a escola lhe deu essa possibilidade. Reconhece os conteúdos teóricos aprendidos na faculdade como imprescindíveis à sua prática profissional. Argumenta, no entanto, que agradece muito à prática, pois foi ela que, em especial, lhe proporcionou muitas aprendizagens:

Na prática, a universidade, ela dá o respaldo, mas nada como a sala de aula. A sala de aula, inclusive, em relação às metodologias a serem aplicadas, em relação à didática, é ela que vai te auxiliando.

Posteriormente, a professora cursou especialização em organização de arquivos, pensando em atuar em outro contexto, que não o da sala de aula. Em seguida, voltou atrás e decidiu lecionar, porque a posição de professora(r), tal como ela a vê, requer diálogo para que o aluno se aproprie do conhecimento escolar:

[...] Me completou (lecionar). Por que me completou? Era uma forma de exercitar o conhecimento que eu estava adquirindo... Dar aula é legal, porque tem um diálogo. Dar aula não significa que você vai chegar com o conhecimento pronto: você dialoga com ele. Então, você tem uma informação, você tem um processo científico até, de uma didática que tem que ser apresentada de acordo com a faixa etária e com as dificuldades que o aluno tem...

Assim, ela relata construir o que denomina de “estrutura” da aula, na suposição de que o conhecimento se constitui na interação com as (os) estudantes, razão pela qual é preciso considerar sua faixa etária, suas dificuldades, história de vida, conhecimentos prévios, interesses etc. Afirmou, ainda, que as (os) alunas(os) contribuem para a construção da aula, uma vez que é a contribuição das pessoas o que a “completa”:

Mas, a partir do pressuposto com que você monta essa estrutura (de aula) e que você apresenta essa estrutura, ela não vai acontecer da forma programada, porque tem o outro (o estudante). Então, o outro, ele vai responder de acordo com a história de vida dele, de acordo com o conhecimento que ele tem e é por isso que salas diferentes respondem de formas diferentes [...]

Dar aula é bacana por isso: você cresce, porque você vem com uma estrutura, mas você vai dialogar com esses alunos. E esses alunos, eles trazem experiências, que são muito enriquecedoras: experiências de vida ou experiências de estar, digamos assim, colaborando para esse processo de construção da aula.

Marta dá um exemplo, para elucidar o relatado:

[...] de repente, você chega pra eles e fala: -“Olha, a gente tem esse texto, a gente vai fazer a leitura e, eu estou achando que, no final, vamos falar da situação do negro no século IX”. Não... Vai acabar de outra forma: comigo falando a respeito da condição da mulher nos dias de hoje.

Em uma pesquisa que realizou sobre adolescência e processo de escolarização, Checchia (2010) constatou haver, por parte das(os) estudantes, uma grande necessidade de serem ouvidas(os). Diferentemente da postura de Marta, os sujeitos pesquisados pela autora percebiam que suas opiniões eram tratadas com um forte descrédito. As (Os) estudantes valorizavam, na escola, espaços em que podiam se expressar e, ainda, a necessidade de uma comunicação efetiva entre elas(es) e suas(eus) professoras(es).

No que concerne à experiência profissional em uma escola vinculada ao Programa de Ensino Integral - PEI, Marta disse que iniciou este ano, por querer atuar em uma estrutura escolar diferente da que conhecia. Outro motivo que a levou a assumir esse desafio foi o fato de intentar atuar como coordenadora pedagógica e ter desistido, pois, na sala de aula, entende que desfruta de mais liberdade. Para ela, a função de gestão envolve mais investimento em questões burocráticas (como tabelas, relatórios, atendimentos) do que nas pedagógicas, de modo que são poucas as contribuições diretas para o trabalho das(os) professoras(es). Em seu relato,

Marta explicita o motivo de sua decisão por continuar lecionando:

[...] seria fazer algo (se atuasse na coordenação) que eu via que não tinha uma relação direta com a educação. Eu acho que o fundamental, a prioridade de uma escola, é a qualidade da educação.

Eu estava hipnotizada com essa questão da coordenação, porque eu achei que a minha experiência da sala de aula poderia contribuir para os meus colegas. Só que, lá na outra escola em que eu trabalho há 20 anos... eu comecei a me questionar se, na condição de coordenadora, eu os ajudaria na prática, entendendo todas as dificuldades que meus colegas têm ou se eu ia apenas ser mais uma, cobrando deles uma formalidade que, na prática, não seria possível.

O que eu vejo é que muito dos coordenadores com os quais trabalhei, eles estavam mergulhados numa burocracia de prazos, atendimentos, tabelas, relatórios a serem entregues. E, quando a gente precisa do apoio de outro profissional para encaminhar nossas aulas, esse apoio demorava ou nem vinha, em virtude da quantidade de trabalho que essas pessoas tinham...

Porque o melhor lugar para se estar é dentro da sala de aula. É o lugar que te dá mais liberdade.

Foi assim que, focando na qualidade da educação, Marta optou por se manter na docência. Entende que a função primordial da escola é a de formar “cidadãos críticos”, que possam transformar, para melhor, a sociedade. Essa perspectiva relaciona-se com a que apresenta Libâneo (2015), ao explicitar que o conhecimento escolar, articulado às questões de diversidade social e cultural, permite a (o) educadora(r) formar as (os) estudantes não apenas para pensar o mundo, mas, também, e em especial, para atuar criticamente, com o objetivo da transformação da realidade.

Em termos de formação continuada, a professora participou de cursos sobre diversidade e gênero que a afetaram e, por esse motivo, ela se permite tratar de temáticas como a condição da mulher na sociedade, da(o) negra(o), dos povos tradicionais, das(os) imigrantes e migrantes, dentre outras. Ao fazer isso, Marta diz que se aprimorou como docente, pois percebeu que também ela reforçava estereótipos. Daí atribuir grande importância à explicitação, para as (os) alunas(os), dos males que essas atitudes fazem às pessoas em geral. A professora também ressalta que isso se passa também em relação à identidade sexual, algo especialmente proibido nas escolas. Tratar dessas questões é visto por ela como um avanço muito positivo:

Porque quando eu tinha quatorze, quinze anos, falar a respeito de

homossexualidade na sala de aula era quase impossível. Você se assumir homossexual para uma professora, em um ambiente de 35 alunos numa boa, não acontecia.

Torna-se evidente que essas formações foram determinantes para a constituição de Marta como sujeito singular e como professora. E, nas contradições apresentadas em seu discurso ora contra e ora a favor sobre a desigualdade de gênero, ela vai se reinventando:

E uma das tarefas desse curso da EFAP (formação oferecida pelo estado), que eu achei muito interessante, era você olhar para sua prática e ver se tinha adotado alguma postura preconceituosa. No começo, você fala: - “não adotei nenhuma”... Aí, eu comecei a ver que eu educava com distinção de gênero: eu pegava uma letra muito difícil de ler de um menino e falava: “Capricha mais, faz com letra de forma para mim”. E acabou a bronca: era de dois segundos. Pegava o caderno de uma menina, a bronca durava quase duas horas: “Por que você tá me dando um caderno desses, uma letra dessa?”

Talvez seja esse movimento que encante a professora e a faz mudar constantemente sua prática pedagógica: age e volta a refletir sobre sua ação, de modo que o movimento entre a teoria e prática não se esgota. Se Marta vê a formação continuada como importante para sua profissão e identidade profissional, ela se disse descontente por essas atividades não estarem mais tão disponíveis na rede pública em que atua. Justificou que professoras(es) faltam às aulas e, por isso, quem está na escola não pode se ausentar da sala de aula. Outra compreensão, conforme afirma Libâneo (2015), pode ser possível: talvez o Estado, intencionalmente, não valorize a formação continuada, uma vez que ela não interessa à educação liberal, que tem como característica, por exemplo, o currículo mínimo.

A professora Marta faz uma avaliação de sua carreira, cujo término está próximo, dizendo que, para ela, ser professora vai além de ser parte de uma rede de ensino que oferece determinadas condições de trabalho e de formação continuada:

Você se constrói a partir de todas essas experiências que lhe foram oferecidas ao longo da vida.

A relação mantida com as (os) estudantes deixou marcas em todas(os), transformou todas(os) e, com isso, é possível vislumbrar mudanças, ainda que de longo prazo, na sociedade. Neste sentido, pode-se falar em historicidade, pois a ação humana vincula os homens e mulheres à sua sociedade e essa última, por sua vez, também os modifica. Observa-se, assim, que os dois polos da relação se

transformam. Marta também diz que, em sua função de professora, não se pode ceder às pressões sociais (do estado, das famílias, das(os) alunas(os) etc.) para que as (os) docentes assumam outras incumbências: professoras(es) não podem ser nem amigas(os) das(os) estudantes, nem psicólogas(os). Biesta (2015) auxilia no entendimento mais aprofundado sobre a intencionalidade do trabalho docente. Em seu artigo, o autor lembra que, muitas vezes, as (os) professoras(es) executam o que delas(es) se espera e o que o currículo exige. É importante, portanto, diz Biesta, que se conte com um “ensino reflexivo”, pois só ele é de boa qualidade. Essa modalidade de ensino aliada à intencionalidade educativa, é a ideal, pois sem que as (os) docentes saibam o que é preciso ensinar, queiram ensinar e saibam como ensinar, a aprendizagem não ocorre.

5.2.2. Núcleo 2: A contradição entre uma compreensão naturalizada de adolescência e a compreensão das multideterminações que constitui os sujeitos adolescentes

O Núcleo 2 foi construído a partir das significações das professoras Bete e Marta a respeito do fenômeno adolescência. Os indicadores construídos a partir do discurso das duas docentes foram:

- Origem e concepção de adolescência (mudou ao longo da vida);
- Formas de ser, agir e pensar;
- Perspectiva de futuro;
- Fundamentação teórica;
- Compreensão de adolescência compartilhada ou não com pares;
- Visão de homem – diferença funcional;
- Responsabilização da família.

As significações, a seguir, apresentam como se deu a constituição delas por parte das duas professoras sobre o fenômeno adolescência, determinadas pelas condições ontológicas, bem como sociais, econômicas e políticas de seu tempo e lugar. A análise será feita para cada docente em separado.

5.2.2.1. Professora Bete

“[...] é uma coisa do adolescente. Em sua maioria os adolescentes, eles são instáveis, hoje estão bem, amanhã não estão!”

Ao falar sobre a adolescência, essa professora indica que a vê como um período da vida caracterizado por instabilidade emocional e afetiva:

Gente, isso é uma coisa do adolescente. Em sua maioria os adolescentes, eles são assim, eles são instáveis. Hoje, estão bem; amanhã, não estão!

Ela continua seu relato descrevendo as (os) adolescentes como sujeitos necessariamente confusos, contraditórios, com oscilações de humor, como indica a frase acima. Ao que tudo indica, ainda predomina, nessa professora, uma compreensão baseada na Psicologia tradicional e com base em um senso comum que ela adota sem hesitações a adolescência como época marcada pela instabilidade emocional. Outra característica da adolescência que Bete aponta é a construção de sonhos, desejos, vontades que, também eles, estão em constante mudança. Embora acertada, essa é uma ideia que se ancora igualmente no senso comum, já que a constituição do humano é realmente algo processual, cuja tônica, nessa idade, é a intensa atividade cognitiva, qualitativamente melhor, que implica em pensar e repensar constantemente, situação que leva a mudanças de opinião, de projetos de vida etc. Bete reconhece, ainda, que há certa labilidade na adolescência, marcada por mudanças de vontades, sonhos e desejos, que se fazem acompanhar de variações no humor. Assim, ao mesmo tempo em que poderia ser um momento positivo quanto a interesses, protagonismo e elaboração de projetos de vida, parece persistir certa esperança de que esse momento da vida fosse diferente, de que as (os) adolescentes pudessem evitar a oscilação entre comportamentos por vezes infantilizados em algumas situações, mantendo-se condutas mais próximas da das(os) adultas(os), serem mais racionais e mais responsáveis.

A professora parece aceitar as crises de suas(eus) alunos como algo natural, a ser enfrentado com paciência pelas(os) professoras(es), uma posição muito distante daquela de Leal e Facci (2014), que considera as crises pelas quais se passam nesse momento da vida, como momentos promotores de desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo. Crises são, segundo as autoras, momentos de viragem, pois o desenvolvimento não se dá apenas evolutivamente: ele ocorre de forma revolucionária, dialética, abrindo possibilidades ainda não adquiridas a partir daquelas que não mais respondem às necessidades dos indivíduos e precisam ser ultrapassadas. Daí as novas configurações do agir, pensar e sentir, derivadas de

novas formas de compreender o mundo, de novos princípios éticos que impõem novas regras de conduta, novos valores etc.

Outra significação constituída pela professora sobre as (os) estudantes adolescentes é sua observação de que elas(es) se envolvem afetivamente antes da hora, já que a sexualidade aflora muito cedo, abrindo espaço para relações sexuais que não levam em conta as consequências que delas podem advir, como a gravidez precoce e as drogas. Curiosamente, não menciona as doenças sexualmente transmissíveis, que cada vez mais atingem as (os) jovens. Para Bete, é quase uma certeza a de que as adolescentes engravidam precocemente e que todas(os) fazem uso abusivo de álcool. Faz, segundo ela, uma imensa falta a presença de alguém percebido como uma figura de autoridade, que imponha limites e aponte deveres e direitos. Referenda, assim, a noção de que a família, mais uma vez, não cumpre sua função educativa e protetiva. E, em razão disso, vê a escola como um ponto de encontro de adolescentes, que, basicamente, buscam se relacionar umas(uns) com as (os) outras(os). Mas, cabe aqui perguntar: a escola não é também um local de constituição de sujeitos? E, como o é, é preciso que as (os) docentes mostrem às (aos) alunas(os) a importância da instituição escolar e, para tanto, é preciso que todas(os) as (os) adultas(os) se envolvam na vida das(os) estudantes, ampliando nelas(es) a compreensão de si, do social e da realidade física que as (os) circunda.

Ainda sobre a questão da sexualidade, Bete destaca a diferença do comportamento entre os gêneros: as adolescentes são “mais seletivas... São muito sérias”. Já os adolescentes, a seu ver, se apresentam como “conquistadores”, embora sem terem bons critérios de escolha. A professora, ao que tudo indica, parece não compreender que lhe compete e, também a seus pares, que explicitem serem esses comportamentos vinculados ao papel social alocado a homens e mulheres constituídos social e culturalmente ao longo da história humana. Nesse sentido, tal desconhecimento contribui para a ausência, na escola, entre adultas(os), funcionárias(os) e alunas(os), de uma compreensão crítica da realidade.

Inerente ao fato de ser adolescente, para a professora Bete, está a disposição de não se submeter as regras. Segundo ela, as (os) adolescentes são também curiosas(os), algo que quase se equipara à motivação. Bete não se dá conta de que dificilmente há algo natural no mundo social e, portanto, não desconfia do aparente. Perde, conseqüentemente, a apreensão das múltiplas determinações que constitui o que se chama de adolescência. Dessa forma, como bem indica Baroncelli (2012), a

professora não vê nessa idade um novo momento no desenvolvimento humano, ainda que não um mesmo e único desenvolvimento. Sem o devido preparo para a vida adulta (que requer maior participação no plano do social, maior independência para assegurar a própria sobrevivência e maior compreensão acerca de direitos e deveres) não será possível à (ao) adolescente se apropriar dos modos de pensar, sentir e agir próprios da(o) adulta(o) de sua cultura.

Vai ficando esclarecida, aos poucos, a necessidade de possibilitar a esses sujeitos o acesso a uma educação que, compreendendo suas necessidades, promova sua aprendizagem e amplie as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, bem como de se construir a autoconsciência. Cabe à cultura levar a (o) adolescente a perceber-se como alguém que tem direito ao respeito, à independência e à confiança, forma mais aceitável de se comportar, também, diante do outro.

A explicação para os conflitos vivenciados pelas(os) adolescentes está, como sugere a professora, nas relações familiares, sendo possível verificar uma desconsideração de outras determinações que constituem esses sujeitos. Bete expressa acreditar que, pelo fato das(os) responsáveis por suas(eus) alunas(os) estarem trabalhando fora de casa, as (os) adolescentes ficam sozinhas(os), sem ninguém que as (os) apoie ou com quem tenham afetos positivos. Ela define essa condição como “cultura do abandono”. Ao mesmo tempo, expressa que as famílias se fazem presentes na escola:

“[...] aqui, a gente tem os pais que são presentes... Muitos pais são presentes...”

Portanto, pode-se vislumbrar o processo de culpabilização das famílias pobres às quais as (os) estudantes pertencem. A escola, nesse sentido, converte-se, hoje em dia, em lugar para onde elas(es) fogem. Discorda da forma com que as famílias se relacionam com as (os) filhas(os) dessa idade, já que, para ela, aí reside o maior problema: responsáveis aceitam não serem respeitadas(os), já que se sentem amigas(os) delas(es) e não responsáveis. Conseqüentemente, já não existe, no âmbito familiar, quem se apresente como figura de autoridade, alguém que impõe limites.

O diálogo mostra-se importante para a professora, pois ele permite que ela se aproxime dos modos de agir, sentir e pensar das(os) estudantes, colocando, novamente, a família como responsável por suas(eus) conflitos e sofrimentos: “[...] a

família é o ponto de equilíbrio e, se eles não têm isso, eles se perdem totalmente”. Assim, para suas(eus) professoras(es), as (os) alunas(os) percebem-se preteridos na própria casa, reclamam de serem encarregadas(os) de tarefas domésticas etc. Ressalta que pode ajudar, mas que não dá cesta básica. Nesse sentido, essa significação sobre a incompetência das(os) adultas(os) das famílias pobres para educar e proteger as (os) filhas(os) é sempre negativa, ainda que essa fala por vezes desapareça. Esse é caso, por exemplo, de quando o desinteresse familiar se converte em presença na escola, participação nas atividades propostas. Não se faz menção à luta das famílias em piores condições materiais de vida, que precisam trabalhar por horas a fio para garantir sua sobrevivência. Nesse sentido, as significações parecem desconsiderar a realidade desses sujeitos.

Ao que tudo indica, predomina na significação da professora muitos estereótipos quanto às famílias das(os) alunas(os): elas são formadas por pessoas pouco inteligentes e de parca cultura, cheia de distúrbios afetivos, omissa e distante da realidade das(os) filhas(os). Esse não é um discurso neutro, nem ele aparece por acaso: sua função é, segundo a literatura consultada, a de manter o status quo, a estrutura desigual e injusta da sociedade brasileira, que não vê, nas famílias reais, concretas, qualidades nem se dá conta das determinações que as constituem da forma como são descritas por Bete.

É como se o preconceito em relação às famílias pobres, já tão conhecido e tão antigo, não foi ainda erradicado. Na visão da professora e de muitos de suas(eus) colegas, os pais, mães e avós(ôs) que cuidam das(os) estudantes, são a causa do fracasso escolar destas(es): desestruturadas, descuidadas e promíscuas, alcoólatras, viciadas em drogas, violentas no interior da residência. Na escola, percebe-se o efeito dessa visão ser generalizada dentre professoras(es). O que se pode fazer contra isso? Aparentemente, muito pouco, quase nada. Essa compreensão desresponsabiliza a escola da sua função, razão pela qual deve ser urgentemente combatida.

Voltando às significações sobre adolescência, a professora reconhece como uma importante determinação na constituição das(os) adolescentes de hoje o acesso à tecnologia e a maneira como elas(es) a utilizam para ter acesso à informação. Bete ainda diz entender que, ao empregar a tecnologia, há aspectos positivos e negativos, mas que, na situação de suas(eus) alunas(os), é preciso orientar a respeito de seu uso. Ela também desaprova o fato de poderem acessar,

sozinhas(os), às redes sociais, sem nenhuma supervisão das(os) adultas(os) responsáveis. Da mesma maneira, a professora reconhece que são as (os) alunas(os) que ensinam as (os) docentes a fazerem uso desta tecnologia, pois esse é um conhecimento que elas(es) não têm. Para Bete, quando as (os) adolescentes realizam atividades que lhes interessam, elas(es) também participam ativamente e aprendem diversos conteúdos.

No que se refere aos diferentes comportamentos que observa entre as (os) adolescentes, atribui esse fato às diferenças individuais. Afirmou que há pessoas que se apresentam de forma mais introvertida e, outras, de maneira mais extrovertida. Para exemplificar essa diferença, conta a respeito de um adolescente homossexual que se fez respeitar. Essa forma de agir, sentir e pensar, própria de um garoto que se maquia e que contraria o estereótipo da masculinidade, irradiou certo incômodo, quando discutida. Ao mesmo tempo, Bete reconhece que as (os) estudantes adolescentes aprenderam a conviver com a diferença e, mesmo expressando respeito em diversas situações, em outras, demonstram preconceitos. Bete diz reconhecer que as (os) alunas(os), como os demais seres humanos, são sujeitos e fazem escolhas, mostrando-se autônomos.

Diante do relato de situações concretas do cotidiano escolar, a professora entende que não existe apenas uma forma de vivenciar a adolescência: “[...] eles são completamente diferentes um do outro” e reconhece, pelo menos à primeira vista, a historicidade:

[...] para namorar precisava pegar na mão... e o pai e a mãe, sentados... No meu tempo não, no meu tempo já beijava... Já era outra época, já era outra compreensão... Hoje a realidade do meu aluno é outra... e eu tenho que compreender, porque eu penso assim: Você não precisa mudar, mas você (professora(r)) precisa aprender [...]

A educadora também traz em seu discurso a baixa autoestima das(os) adolescentes que não se encaixam nos estereótipos contemporâneos de beleza e, também, as pessoas que enfrentam o racismo:

São muitos alunos com **depressão** e por quê? Porque, eu me sinto gordo! Porque, eu me sinto feio!... É por que atrás de por que... Até a questão étnica entra em cena: - Ah, é por causa do meu cabelo!

Bete acha que há relação entre o fato de as (os) adolescentes não se encaixarem nos padrões de beleza e a elevada incidência de depressão entre elas(es). Em razão dessa situação e de outras, aponta a função perversa e

preconceituosa da mídia que estabelece um único padrão de beleza e critica o quanto se incentiva, nos meios de comunicação de massa, o consumismo e a competitividade. Concluiu, portanto, que, deve-se a eles a autodepreciação da(o) adolescente; à família, o abandono escolar; e, à sociedade, os valores equivocados assumidos.

Cabe aqui lembrar que a adolescência (diferente da puberdade) não é um fenômeno universal da humanidade. É preciso que todo o mundo adulto, mas, em especial, aquelas(es) que atuam na escola, percebam as (os) alunas(os) como pessoas ativas, prontas a aprenderem e que, ao assim fazerem, irão também se desenvolver. Essa percepção poderia livrá-las(os) dos limites dados por uma compreensão que generaliza as experiências de algumas(ns) para todos. A puberdade não é – e isso precisa ficar claro - suficiente para atribuir características como instáveis, problemáticas(os), difíceis às (aos) adolescentes. Elas(es) são como suas determinações os fazem ser. Um desses determinantes é a mídia, pois ela contribui para a constituição de uma visão hegemônica sobre a adolescência, que influencia a lógica do marketing e se transforma em discurso do mercado, que apresenta e produz nas(os) adolescentes a construção do que isso vem a ser (Baroncelli (2012) apud Frota (2007) e Abramo (1994)).

No que concerne aos referenciais teóricos adotados por Bete para compreender a adolescência, ela diz estudar Paulo Freire, Maria Montessori, Içami Tiba e Augusto Cury, mas, ressalta que “na teoria, a prática, é outra”. Afirma que soube o que vem a ser esse fenômeno ao atuar junto a suas(eus) alunas(os), situação que lhe permitiu constatar a diversidade de características das(os) adolescentes e de suas condutas em outros momentos históricos. Aponta as diferenças existentes entre aquelas(es) que estudam em escolas periféricas das(os) que frequentam escolas centrais. Mas, são observações que não parecem ter passado por uma reflexão crítica. Mais grave, não se percebe, na fala de Bete, nenhuma necessidade de compreender melhor esse fenômeno, mesmo que não se lembre, como conta, da maioria do que apreendeu sobre o tema adolescência na graduação e na formação continuada.

Segundo o relato da professora Bete, grande parte do corpo docente pensa como ela o fenômeno adolescência, ou seja, dão ênfase ao abandono do papel da família, que faz com que sintam muito medo de perder essas(es) adolescentes para a “vida errada, aí fora”. Mais uma vez, a fala da professora parece reproduzir outra

que, de tão repetida, parece ter se fossilizado. O lamentável é que não pareça haver, segundo Bete, a necessidade de superar o aparente, para que outras facetas do fenômeno se façam visíveis. Como bem diz a Psicologia Sócio-Histórica, a adolescência é uma construção social, histórica, que constitui, por sua vez, a subjetividade e o desenvolvimento do ser humano moderno.

Concluindo, o fenômeno adolescência, nesse sentido, é ora compreendido como algo do sujeito, ora como dos sujeitos e, portanto, como universal. É como se as formas de agir, pensar e sentir da(o) adolescente fossem devidas ao biológico (em razão da puberdade), à família (dado que abandona suas(eus) filhas(os)) e à sociedade (que segue o ditado pela mídia). Bete aponta causas diferentes que provocam o mesmo efeito em todas(os) as (os) suas(eus) alunas(os). Estranhamente, ela parece não se dar conta de tais contradições e, nesse sentido, segue adiante segura de que sua prática docente já lhe mostrou quem são e como lidar com as (os) adolescentes.

5.2.2.2. Professora Marta

“O indivíduo, ele se forma por N instituições: a familiar, o núcleo familiar, o núcleo religioso, o grupo de amigos, as informações que ele pega nos diversos meios, pela Internet...”

No que diz respeito aos conhecimentos que constituem as significações sobre adolescência, a professora Marta relata ter participado de um curso oferecido pela Secretaria de Educação que tratava dessa idade, mais precisamente, como as (os) estudantes adolescentes se relacionam com o conhecimento, com o ensino. Outros conhecimentos foram constituídos na licenciatura, nas disciplinas voltadas à prática docente, como Didática e Psicologia da Educação. Mas a professora não especifica quais eram esses conhecimentos, salientando, tal como Bete, que a teoria é confrontada com a realidade da sala de aula, como se não fosse possível estabelecer uma relação da teoria com a prática, nos cursos de formação de professoras(es):

Esse campo teórico é confrontado com a tua realidade... Você chega naquilo que é possível trabalhar na sala de aula [...]

Para Marta, devido a pouca convivência das(os) responsáveis com as (os) adolescentes, o fato de não acompanharem seu desenvolvimento, faz com que as

(os) professoras(es) se tornem suas(eus) representantes, adultas(os) com quem podem desenvolver uma relação de proximidade, compartilhar decisões, conflitos familiares, problemas de saúde etc.:

Muitos dos jovens reclamam do tempo que os pais ficam no celular. Porque aquilo de você ter, depois do trabalho, quando você chegar em casa, um diálogo com seu filho, isso já não existe mais... Tem outras famílias, que eles querem dar o que é possível de material para os filhos, sem, no entanto, estar presente no processo de formação.

[...] até por conta de que eles têm pouco convívio com os pais, muitas vezes eles veem a gente como representantes desses pais. Então eles querem muita proximidade.

Nas relações familiares, a educadora afirma que as (os) adolescentes são solitárias(os), já que não contam com auxílio para organizarem a rotina de estudos: suas(eus) responsáveis têm outros interesses e não participam de sua educação. Desta forma, parece que é exclusivamente atribuída à família a responsabilidade pelas dificuldades no processo de escolarização. De fato, há autores, como Souza (2007), que mostram como o convívio no espaço escolar produz experiências positivas, como a de admiração, gratidão e bons afetos, sobretudo, na relação com as (os) professoras(es). Ao mesmo tempo, expressando uma contradição, não se pode desconsiderar que a escola produz sofrimento, como evasão e repetências, devidas às condições do ensino no Brasil, cuja responsabilidade ela não pode se furtar. Dessa feita, faz-se importante ressaltar as condições diversas do funcionamento escolar que produzem fracasso e sofrimento.

Outro aspecto que sugere constituir as significações de Marta sobre a adolescência tem relação com a queixa da professora sobre a falta de respeito ao corpo do outro, com algumas(ns) das(os) estudantes chegando a se tocarem de forma que chega a lhe constranger. Entende que as (os) estudantes estão em formação, mas parece convencida de que é preciso que haja alguma intervenção quanto a esse fato, seja por parte da família, seja por parte da escola. Assim, aponta que as (os) educadoras(es) precisam intervir, demonstrando vislumbrar nisso uma tarefa da escola:

[...] o jovem está em processo de formação. [...] essa falta de respeito com o outro é algo que você vai construindo. Alguns já têm, outros não, outros estão refletindo sobre as suas ações. Eu acho natural [...] Mas que tem que ter uma intervenção, tem. [...] Na sala de aula, sou eu, em casa, é a família, enfim [...]

Marta também demonstra compreender que ser adolescente hoje é algo muito distinto do que o era há dez anos, entendendo que o contexto histórico constitui a forma de ser adolescente:

A gente estava tentando pensar de algum tempo atrás para hoje... Um garoto de dezessete anos, há dez anos, ele já era um garoto que estava, às vezes, até constituindo uma família. Então, hoje, ele ainda é um garoto que atira bolinha de papel, ou que está pensando apenas no final de semana dele, que está pensando na menina que ele vai encontrar na hora do intervalo etc.

A professora entende não haver regras fixas para se alcançar a maturidade e conclui que, se a adolescência estende-se por muito tempo (como na contemporaneidade), o desenvolvimento das(os) adolescentes também acaba sendo diferente, sugerindo, mais uma vez, que não há uma única forma de viver esse período da vida. Ela observa, também, que há adolescentes que já são trabalhadoras(es) e outras(os), que ainda não trabalham, algo que determina também outras formas de ser adolescente:

[...] não é regra. Nada disso que eu falei pra você é regra. O indivíduo, **ele se forma em N instituições**: a familiar, o núcleo familiar, o núcleo religioso, o grupo de amigos, as informações que ele pega nos diversos meios, pela internet [...]

Para a educadora, as(es) estudantes adolescentes têm condutas muito diferentes das que são esperadas: ela não os considera crianças e, sim, jovens, mas elas(es), ao mesmo tempo, não desenvolveram ainda responsabilidades, nem assumem compromissos, por exemplo. Marta acha que pouco se espera daquelas(es) que estão nessa faixa etária, porque, para ela, suas(eus) responsáveis não as (os) educam para serem adultas(os), pessoas autônomas. Ao responsabilizar as famílias, a professora não cita nenhum exemplo, mas, na escola, salienta a falta de autonomia para se apropriar do conhecimento científico e nada menciona sobre a escola precisar criar essas condições. Mais uma vez, é como se a autonomia intelectual fosse uma construção exclusiva das(os) alunas(os). Muito provavelmente, a professora não vê a importante tarefa que cabe à educação, que é a de articular situações cotidianas vividas pelas(os) alunas(os) com os conhecimentos científicos. Indo um pouco além, Marta também não parece saber que é obrigação da escola permitir o desenvolvimento motor, linguístico, afetivo e, em especial, cognitivo de sua clientela, pois ela é a instituição responsável pela transmissão do conhecimento

científico socialmente construído. Bete mostra como vê a adolescência, ao relatar que elas(es) mudam ao longo de sua história, assim como ela mudou:

[...] alguns questionamentos que eu tinha naquele período não são os questionamentos dos garotos dos dias de hoje. Mas isto, a gente tem que ver o contexto [...]

Explicando essa fala, Marta discorre sobre o fato de ter vivenciado sua adolescência na década de 1980, transição do período da ditadura militar para o processo de redemocratização no Brasil. Na graduação, vivenciou movimentos de jovens que buscavam participar do processo político. Assim, para ela, a história do país constituiu sua forma de ser estudante. As (Os) professoras(es) e a família preocupavam-se com o futuro do país e ela era incentivada a participar das aulas e a se ver como agente do processo de mudança que se almejava: sair da ditadura militar. Neste momento, afirma que sua adolescência foi muito diferente da dos dias atuais, devido às diferentes determinações, ou seja, os diferentes momentos históricos que marcaram uma e outra época. Pode-se ver, portanto, que Marta tem consciência de que os seres humanos se constituem como tal historicamente, ao mesmo tempo em que constituem a realidade, dialeticamente.

Em seguida, a professora Marta culpabiliza as (os) estudantes pela falta de interesse e de dedicação aos estudos, sem relacionar a compreensão de agora com a anterior e, desconsiderando, assim, os determinantes que relatou anteriormente. Da mesma forma, não incluiu a responsabilidade da escola em tornar as aulas atraentes, interessantes e a possibilidade de construir uma relação dialógica com as (os) estudantes, nem a de a escola vir a ser um ambiente que as (os) instigue a aprender.

A professora também deixa mais clara a significação que constituiu sobre a adolescência, ao dizer que observa que, mesmo as (os) alunas(os) sendo desinteressadas(os) pelos assuntos escolares, em muitos momentos, elas(es) se percebem como agentes de mudança e participam de discussões acerca de diversos temas. A contradição, quando se analisa uma escola concreta e as relações nelas constituídas, não é tão rara.

Ao falar sobre o projeto de vida das(os) estudantes, Marta diz que ele não se sustenta na realidade em que estas(es) vivem, que é a de periferia. Nem combina com o desempenho escolar de quem sonha em ser médico, por exemplo. Essa discrepância entre o real e o possível parece ser um aspecto desmotivador, porque

para levar adiante o projeto, as (os) alunas(os) precisariam ter um hábito de estudo muito consolidado, que não condiz com aquele que mostram na escola. Essa visão da professora é muito prejudicial ao bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, porque responsabiliza exclusivamente as (os) estudantes pelo sucesso escolar, desconsiderando o importante papel que a escola pode ter no bom rendimento delas(es):

Ele precisa se dedicar muito ao estudo. Mas se você vir as notas dele, que ele não é um garoto que se dedica ao estudo [...]

Marta relata que, apesar de reconhecer que cada professora(r) constitui uma forma singular de compreender a adolescência (sentidos), há muitos significados compartilhados com um grande número de docentes:

Isso vai de indivíduo para indivíduo... Mas, eu acho que, de maneira geral, essa visão que compartilhei... os meus colegas também construíram ao longo da vida.

Ao longo do seu discurso, a docente demonstra perceber que, ao mesmo tempo em que constitui significações generalizadas sobre adolescência (como conflitos e falta de proximidade da família, por exemplo), ela também nota que o fenômeno adolescência se constitui de acordo com determinações históricas e sociais. Ela faz menção a tais aspectos com frequência, como, por exemplo, no trecho abaixo:

O indivíduo, ele se forma por N instituições: a familiar, o núcleo familiar, o núcleo religioso, o grupo de amigos, as informações que ele pega nos diversos meios, pela Internet [...].

Essa visão aproxima-se, em parte, da adotada pela Psicologia Sócio-Histórica, pois apreende a importância constitutiva do homem por parte da sociedade, algo que se dá nas e pelas relações sociais, em determinadas condições materiais e culturais. O papel do sujeito, na constituição da sociedade, por sua vez, não é tão bem apreendido, pois não há, em suas falas, nada que indique que na medida em que a sociedade constrói o homem, ele também constrói a sociedade.

5.2.3. Núcleo 3: Escolarização de adolescentes: responsabilidade da escola e a (falta de) responsabilidade da família

Neste núcleo, serão apresentadas as significações das docentes relacionadas

ao processo de escolarização das(os) estudantes adolescentes. Os indicadores relacionados a esse aspecto são:

- Especificidades de ensinar adolescentes;
- Dificuldades e vantagens de ensinar para estudantes adolescentes;
- Relevância de ensinar para esse público;
- Condições necessárias para ensiná-las(os);
- Função da escola na formação de adolescentes.

5.2.3.1. Professora Bete

“O meu aluno é um aluno carente, o meu aluno, ele mora em periferia, ele é de comunidade. O pai, que sai de manhã e só volta no final do dia, que ele não vê o filho crescer... Então a escola, ela não pode ser a segunda casa, **mas ela tem que ser acolhedora!**”

A professora Bete começa o seu relato sobre adolescência no contexto escolar afirmando a importância das(os) adolescentes serem consideradas(os) como sujeitos que precisam de autonomia, entendida como ter seu espaço respeitado e respeitar, também, o espaço do outro. Para a professora Bete, elas(es) amadurecem, ou seja, percebem que têm uma função e se mostram responsáveis. Volta a dizer que as repercussões da mídia, negativas por definir um único padrão de beleza e incentivar o consumismo e a competitividade, se manifestam também na escola.

A professora acentua a responsabilidade da família no desenvolvimento de suas(eus) filhas(os), muito embora contradições não se façam ausentes: sim, os pais e as mães não cuidam adequadamente da família, não obstante, elas(es) se fazem presentes na escola. Bete continua explicando que a família não compreende que, às vezes, a nota obtida expressa apenas o que a (o) aluna(o) conseguiu produzir, diante de um problema familiar ou da falta de alguém em casa acompanhar sua aprendizagem. Por outro lado, Bete sabe que a (o) responsável pelas famílias com piores condições materiais de vida não têm outra alternativa a não ser ficar fora de casa para garantir o sustento. Mesmo assim, as (os) responsáveis expressam tristeza diante do baixo rendimento escolar:

Você descobre, através disso, muito da realidade do aluno: que o pai é preso, que a mãe se separou do pai e não quer saber do filho. Através desse tipo de situação, você conhece o aluno que você tem.

Quando eu começo a perceber ou outros colegas trazem isso pra mim... Isso não é uma descoberta minha... Na hora do café, a gente começa a discutir essas questões dentro da escola, quando você começa a perceber uma violência crescente, quando você começa a perceber que o seu aluno, ele mudou o comportamento, ele se tornou uma pessoa mais agressiva. Quando esse aluno deixa de ser produtivo e ele começa a não fazer mais a coisa da forma que ele fazia. Então, quando essas discussões vêm à tona, a gente começa a perceber que a escola tem que deixar de ser um tanto quanto conteudista... Não que os conteúdos não tenham que existir... Mas que a gente precisa ter um olhar diferente para esse aluno, para o que está acontecendo... E é onde vêm as descobertas: as questões de cunho familiar, a rejeição, as brincadeiras [...]

O relato acima demonstra que as significações constituídas por Bete sobre a adolescência são compartilhadas pela maioria de seus pares e que há apoio às (aos) docentes, diante dos desafios encontrados, seja por parte do corpo docente, seja por parte da gestão escolar. As discussões informais, segundo relato, acontecem em uma reunião semanal, dedicada exclusivamente a esse fim. Já em relação às condutas não esperadas/indesejadas na escola, as intervenções caminham no sentido de acionar as (os) responsáveis, mesmo que não se acredite na possibilidade de elas(es) virem a se relacionar e educar as (os) adolescentes. Assim, percebe-se que, diante das queixas da escola, também a culpa está na família, de modo que suas(eus) profissionais demonstram não perceber a responsabilidade da instituição, tanto no que se refere à conduta ou ao rendimento escolar. Parece óbvio que, se há queixas sobre o cotidiano escolar, cada ator precisa ser considerado e as relações problemáticas elucidadas e compreendidas. Trata-se, portanto, de entender o que as produz.

E, ao fazer isso, verifica-se que a realidade vivenciada pelas famílias pobres não é considerada: o trabalho das(os) adultas(os), se permite a sobrevivência, não dá acesso ao lazer, à cultura e a outros direitos que lhes são vedados, devido à desigualdade social brasileira. Na fala da professora:

A questão é a de formar um cidadão para uma sociedade que é, muitas vezes, excludente [...]

Para Bete, passam-se na escola, muitas vezes, situações que causam sofrimento, como é o caso do bullying, que evidencia preconceitos que nem sempre são compreendidos pela família:

Que é o famoso bullying, que todo mundo fala assim: - "Ah, antigamente existia tanto"... Hoje, não pode. Mas, quantas pessoas aguentaram no passado e foram reprimidas pela família?

Mais uma vez, o discurso não evidencia a responsabilidade da escola em abordar e intervir nas relações que lá se constituem. Pode ser, também, que estejam sendo desconsideradas as determinações atuando em outras condutas violentas citadas ou que a forma de a instituição lidar com essa questão estejam corroborando essa dinâmica:

Dentro de sala de aula, ele tem o momento destruição. Se ele não entende algo, ele já quebra um lápis, ele já pega o caderno e começa a arrancar folhas. Então, isso me preocupa, nos adolescentes [...]

Sim, a professora Bete preocupa-se com isso. Mas reconhece que há outros aspectos que podem explicar uma conduta inadequada ou se vê implicada nessa relação? A resposta, evidentemente, é por vezes, como se pode ver na fala acima e na que se segue:

[...] Principalmente, quando um aluno falou para mim que professor folgado tinha que pegar uma 'quadrada'. Eu não sabia o que era quadrada e era um revólver. E que professor folgado, ali, não tinha vida longa, umas coisas assim. E eu tremi, porque a gente tem medo... Mas, a partir daí ele se tornou meu amigo... Era a forma dele falar que eu estava invadindo o espaço dele, porque eu estava impondo a minha vontade. Então, a partir daí, eu comecei a perceber que o seu aluno, às vezes, ele fala algumas coisas desse tipo, mas é porque ele se sente ameaçado, porque ele acha que você tá invadindo aquilo que é espaço dele, ou, a vontade dele.

Isso pra mim, Bete, isso é fundamental. E o meu aluno, ele só vai poder te respeitar se ele se sentir respeitado. E é assim: quando a gente dá voz para o aluno, ele vai falar: - 'Você me cobra uma coisa que você não dá, que é o meu respeito.' Ele vai levar isso para o resto da vida dele. É buscar, é resgatar valores que ficam perdidos [...]

Meu aluno, ele merece ter um professor que o respeite, um professor de qualidade, um professor que tenha esse olhar, de entender assim, que atrás dessa criança que está numa cadeira, existe uma história [...]

Enfim, a docente ora aponta preocupação e ora indica modos de agir para desenvolver uma relação com as (os) adolescentes pautada no diálogo e no respeito mútuo, na qual não é por ser professora e ter mais conhecimento que se pode estabelecer uma relação de poder. A relação é assimétrica, em termos de experiência e conhecimentos, mas isso não implica um agir autoritário. O professor precisa evidenciar que está lá para auxiliar todas(os) a aprenderem e se desenvolverem de acordo com as possibilidades e necessidades de cada uma(m). Se a escola cumpre um papel essencial na socialização mais ampla, na diversidade

presente nela e na constituição da identidade de cada aluna(o), para ensinar bem é preciso que haja nela um clima vivaz, inteligente, cidadão, digno, alegre e amoroso, como bem indica Souza (2007, p. 242). Se ela não for assim, ela se converterá, na ausência de outro, em um mero espaço de encontro, como evidencia a fala que se segue:

Escola é o ponto de encontro da galera, por quê? Porque se eu não tenho nada divertido no meu bairro, a escola é o melhor lugar! É o melhor lugar para sexo, para beijo, para namorar, para usar droga, para bebida. O adolescente, hoje, está indo cada vez mais cedo por estes caminhos [...]

Sobre a perspectiva de futuro, que Bete parece acreditar ser constituinte do fenômeno adolescência, ela diz não perceber essa preocupação nas(os) alunas(os). E, isso, claramente a incomoda, ainda que não seja uma tentativa de compreender os aspectos que determinam essas formas das(os) estudantes pensarem, sentirem e agirem. Concomitantemente, a educadora verbaliza que é preciso intervir, no sentido de atuar para valorizar e incentivar todas e todos a construir um projeto profissional:

Essa questão de uma carreira acadêmica é uma coisa que começa na base: a importância de ser um cidadão um dia, a importância de ser um estudante, de ter uma perspectiva, porque a gente vê isso no adolescente de hoje. É muito triste você não ter aquele olhar para o futuro e isso me incomoda [...]

Bete parece não entender bem como é que as (os) estudantes adolescentes se mostram exitosas(os) ao utilizar os recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo, têm muita dificuldade com a escrita convencional. Se, de um lado, isso é uma excelente conquista, de outro a tecnologia muda com rapidez e isso, a seu ver, pode influenciar a conduta das(os) alunas(os) no que diz respeito ao imediatismo, além de ocasionar prejuízo à criatividade e ao desenvolvimento da linguagem escrita:

[...] Não sou contra a tecnologia... Mas ela está muito banalizada. Ela traz algumas informações que assustam! E o meu aluno, ele é muito rápido, porque a informação que ele tem agora, daqui dez, quinze minutos, ela deixa de existir. A criatividade, ela está sendo abafada, porque eu tenho alunos que são criativos, mas eles já têm tudo pronto, é tudo imediato, é tudo o aqui e o agora!

Essa fala causa muita estranheza, por vários motivos: desconsidera a possibilidade de fazer uso da tecnologia, deixa de lado a possibilidade de a ação pedagógica pensar e atuar sobre o conhecimento acessado, finalmente, esse mundo fluído é o mundo de hoje e é preciso lidar com ele. Há, ainda, uma nítida confusão

quanto ao conceito de criatividade, algo que exige esforço e conhecimento, para ir além do já conhecido ou descoberto. De fato, a escola em que Bete atua toma medidas muito contrárias a uma pedagogia que se serve e apoia-se na tecnologia. A própria professora reconhece esse fato:

(sobre a lei de não usar o celular na escola) [...] Eu uso na minha aula, que é assim: Gente, eu preciso disso pra pesquisar, para ensinar para o meu aluno, para ele fazer um uso consciente [...]

Hoje, a gente tem um aluno, que ele tem o poder da tecnologia. Então, o que ele quer achar, ele busca. Eu falo para o meu aluno que a tecnologia tem que estar do seu lado, a seu favor e não contra você! A gente leva o aluno para aprender a usar a informática. Tem aluno que entra na frente da tela de um computador e ele me ensina. Hoje, é uma troca de aprendizagem... A dificuldade está na escrita, mas se ele se sentar na frente de um computador, ele responde o que você perguntar.

Até mesmo o imediatismo, tão típico do momento atual, segunda década do século XXI, é atribuído à família, que não dá o devido suporte às (aos) filhas(os) ou, pior, lhes dá, mas não verifica o que foi entendido. O relato que se segue ilustra essa significação:

É essa questão do imediatismo do meu aluno, que é sozinho, que não tem o amparo do pai e da mãe no momento que precisa; ele não tem com quem conversar: ele pega as informações erradas... Uso de drogas: então, usar drogas vai me ajudar bastante... Eu vou ficar zen naquele momento!

Quanto às estratégias de ensino necessárias ao ensino de adolescentes, Bete afirma que os conteúdos são abordados de formas diferentes, a depender das disciplinas e que a experiência tem sido até o momento positiva. A diversidade didática e o aspecto lúdico têm boa recepção por parte das(os) estudantes, porque mais vinculado àquilo que elas(es) gostam ou anseiam:

É o trabalho da professora de Educação Física, que está ensinando dança de salão, que é o movimento de corpo. Da professora de Arte, que ensina trabalhos que são expostos aqui dentro da escola. Tem jogos de inteligência, também. Aqui a gente faz quiz, por exemplo, e dentro da brincadeira, eles aprendem [...]

O grêmio estudantil tem se mostrado, como informa Bete, um espaço positivo, no qual as (os) alunas(os) organizam atividades de lazer e culturais, auxiliam as (os) profissionais em diversas tarefas e participam de reuniões com a diretora. Serem ouvidas(os) e consideradas(os) na escola é um aspecto importante na escolarização de adolescentes, porque desenvolve responsabilidade, participação e, também,

promoção da liberdade. Adicionalmente, as (os) professoras(es) têm a possibilidade de explorar diferentes maneiras de conduzir a aula:

Os alunos têm voz aqui. É dada, aqui, essa oportunidade a eles de serem ouvidos. Quando tem o grêmio, por exemplo, eles têm a liberdade de se candidatar. Depois da votação, que é uma coisa democrática, de cidadania. E o grêmio desenvolve trabalhos maravilhosos: a gente tem aí o Setembro Amarelo, as palestras... os alunos estudavam para fazer isso.

Você tem a opção, por exemplo, de trabalhar do jeito que ele achar melhor. Olha gente, hoje eu quero que vocês façam para mim a leitura do livro tal e a gente vai sair da sala. É muito engraçado, porque você vai ver aluno esparramado pela escola, mas de uma forma muito livre. Tem essa liberdade.

Apesar do discurso de incentivo à participação, Bete, logo em seguida, informa que a diretora institui as regras do funcionamento escolar, justificando preparar as (os) adolescentes para a vida em sociedade. Portanto, ao mesmo tempo em que há certa liberdade em como e onde estudar no espaço escolar, manifesta-se uma postura que busca a adaptação ao que a diretora entende ser a sociedade atual. Bete explica que essas regras se são decisões da diretora, ela considera, também, as sugestões do Conselho Escolar (em que participam estudantes, família, professoras(es)), tida como a organização máxima da escola. Assim, se as (os) alunas(os) podem participar de algumas atividades e decisões, isso se dá apenas quando relacionadas às atividades de lazer e culturais. A professora demonstra entender que essa forma da escola funcionar ensina sobre direitos e deveres. Nota-se, assim, a presença de uma contradição entre incentivar a participação e a tomada efetiva de decisões, que se centraliza nas mãos da diretora.

As(os) adolescentes com diferenças funcionais são percebidas(os) pela professora como sujeitos difíceis de realizar avanços na escolaridade, algo que fere a possibilidade de todas(os) aprenderem e se desenvolverem na escola, desde que as condições necessárias para isso sejam dadas. As significações expressas sobre a função da escola se constituíram considerando que esta função muda ao longo da história:

Se a gente for pensar em 1980, século vinte, 1990, eu posso te dizer que essa era a função da escola. Porque o aluno, ele era um número na lista. A função era dar uma formação para que ele tivesse um bom emprego, para que ele estivesse numa universidade. Hoje, eu acredito que a escola está muito além disso, mesmo porque você, hoje, não trabalha só conteúdo: você trabalha a questão de gênero, você trabalha a questão étnica, você trabalha a questão dos

imigrantes [...]

Essa liberdade deles poderem se aceitar como são, da gente poder falar sobre violência em relação à mulher numa boa, hoje. Estar estimulando que essas meninas comecem a refletir sobre isso, sobre essa cultura que nós vivemos hoje, que naturaliza que a mulher sofre dentro da sala de aula, fora da sala de aula e na vida delas, na casa delas [...]

Os meninos ficam assim: - 'Mas, então, professora, a gente não pode bater em mulher e tal... Mas, por que tem mulher que bate na gente e ninguém faz nada?' E eu falo: - 'Não, existe a lei e tal' [...] Você descobre, através disso, muito da realidade do aluno [...]

Essas falas revelam significações que sinalizam a compreensão de que a função da escola também foi se constituindo histórica e socialmente. O discurso também aponta para a importância de os conteúdos escolares estarem relacionados à vida social das(os) educandos, pois não são estanques, acabados, e, sim, construídos na relação com a realidade material e com as pessoas. Isso não significa que os conteúdos escolares não sejam importantes: pelo contrário, a função da escola, no que concerne ao processo de humanização, é responsável por permitir o acesso ao conhecimento construído pela humanidade ao longo de sua história, inclusive desnaturalizando formas de pensar, agir e sentir. Esse conhecimento, no entanto, precisa servir para a compreensão crítica da realidade, no sentido de encaminhar sua transformação:

[...] esse projeto TCC. A gente já começa com o trabalho no nono ano, ensinando a ABNT, o que ele quer pesquisar e saem temas interessantíssimos... Então, é o universo deles. A questão da depressão, da ideologia de gênero [...]

Outro aspecto que a professora Bete expressou fazer parte de ensinar adolescentes é a necessidade de considerá-las(os) no processo de escolarização e não as (os) avaliando apenas em um momento de prova. Ela explica:

[...] será que meu aluno é só nota? Meu aluno não é só um número... e de repente, naquele momento ele não estava bem... Não é um pedaço de papel que vai falar para mim que o meu aluno é bom ou ruim. Eu tenho mil formas de observar meu aluno! Porque entrar na sala com um diário embaixo do braço, faz a chamada, passa na lousa, isso não é ensinar.

A participante menciona também que a dimensão afetiva não deve ser desconsiderada, já que é vital para a aprendizagem. Reconhece, ainda, a importância do interesse da(o) professora(r) pela(o) aluna(o), em especial na faixa etária conhecida como adolescência:

[...] Ela (a coordenadora) tem uma preocupação muito grande com o aluno. Quando a gente percebe que o aluno faltou três, quatro dias seguidos, a gente já comunica. E o mais interessante é que toda a equipe, a diretora, conhece os alunos, todos por nome... Todos por nome! É importante para eles, porque eles falam assim: - "Eu não estou largado, não. Alguém se importa comigo.

O reconhecimento da centralidade da dimensão afetiva na escola pode, para Bete, ser visto pelas(os) estudantes como próprias de um ambiente em que elas(es) podem se expressar:

[...] A escola é o lugar em que eles podem ser vistos, em que eles vão se mostrar para o grupo, para sua sala [...]

A valorização do diálogo e do acolhimento, diz Bete, é compartilhada por quase todo o quadro de professoras(es) e é por meio desses instrumentos que a maioria dos conflitos é solucionada em sala de aula. Já em situações consideradas mais graves, cabe à gestão decidir como será a resolução do problema, pois as (os) docentes não têm autonomia para tanto. Sobre a profissão docente junto às (aos) adolescentes, a professora afirma ser necessário alguém que se disponha a aprender constantemente, deixando entrever que ela assim age:

Eu posso não aceitar, mas eu respeito... Mas, eu vou tentar compreender esse momento do aluno, porque se você não fizer isso, você vai ser aquele que vai trazer o retrocesso. Essa é a minha visão e daqui para frente, a tendência é essa.

Outro aspecto importante para quem leciona para a faixa etária em tela é, segundo a professora, entender a linguagem das(os) adolescentes, pois isso facilita uma boa relação com as (os) alunas(os). Durante as aulas, Bete relatou notar situações em que as (os) alunas(os) expressam sofrimento psíquico (como depressão, por exemplo). Imediatamente, conta ela, a família é acionada e é realizado um encaminhamento para a rede pública de saúde. Segundo esse relato, pode-se inferir que escola e família são responsáveis pelo cuidado com as (os) estudantes: a escola em fazer encaminhamentos e a família em garantir o tratamento. Tudo muito claro, não fosse a imensa dificuldade de as pessoas conseguirem acessar os serviços públicos. Não há relatos que mencionem compreensão de que as situações que acontecem na escola podem causar, de alguma forma, esse sofrimento. Assim, a dor é de cada um, individualizada, solitária, razão pela qual os problemas das(os) adolescentes tão frequentemente acabam sendo medicalizados. Assim, tudo o que pode ser produzido social e

institucionalmente acaba transformado em patologia individual.

Em outro momento da entrevista, a professora sugere que o não aprender é um problema da(o) estudante, que incide, principalmente, em alunas(os) da periferia, cujos pais não acompanham devidamente o que se passa com as (os) filhas(os). Contraditoriamente, o discurso de Bete também revela que ela se percebe como coadjuvante nessa situação:

O meu aluno é um aluno carente, o meu aluno, ele mora em periferia, ele é de comunidade. O pai, que sai de manhã e só volta no final do dia, que ele não vê o filho crescer... Então a escola, ela não pode ser a segunda casa, mas ela tem que ser acolhedora! [...] importa o meu aluno, e eu sei que ele tem dificuldade [...]

A professora relata que sua escola atende estudantes imigrantes e considera que elas(es) tendem a ser tímidas(os) devido à cultura mais conservadora da família de origem. Essas(es) alunas(os) pouco falam, inclusive quando têm dúvidas e, para ela, mesmo assim, elas(es) aprendem mais, sugerindo que as famílias de fora se preocupam mais com as (os) filhas(os). A questão de gênero também envolve a escolarização das(os) adolescentes, segundo a educadora. Para ela, estudantes do sexo feminino aprendem mais e demonstram uma atitude colaborativa diante das(os) colegas que apresentam dificuldades em realizar as tarefas:

[...] Elas são muito mais presentes em termos de aprendizagem. Tem um sétimo ano, que é uma gracinha. Todas as meninas se sentam em uma única fileira, mas por opção delas. E aquele grupo daquela fileira, as meninas têm uma intelectualidade que é ímpar!

Esse aspecto pode ser verdadeiro, mas porque será que ele se dá? A professora não faz nenhuma consideração ao fato de as meninas estudarem mais tempo do que os meninos, que são forçados a entrarem precocemente no mercado de trabalho, nem ao fato de que as atividades da sala são mais interessantes para as meninas, porque suas professoras tendem a ser, quase todas, mulheres. Dessa forma, parece haver por parte de Bete uma naturalização das características construídas socialmente como femininas. A professora demonstra compreender como os aspectos relacionais são importantes quando se trata de ensinar adolescentes, sem desconsiderar por isso o pedagógico:

E os desafios, eles vão surgir todo dia, os problemas vão surgir todo dia. E nem todo dia você vai estar disposto. É claro, a gente fala muito do lado humano, mas tem o lado pedagógico, que deve ser cumprido e é fundamental.

Dessa forma, parece haver concordância da professora com o que reza a literatura: a importância de as relações sociais que se constituem na escola serem positivas, algo que diz respeito também à didática, pois não se ensina ninguém em meio a tensões e brigas. Nesse sentido, Bete expressa ter constituído, nas e pelas relações sociais que a determinaram, significações positivas quanto às(os) adolescentes:

Adolescente é instigante: ele te faz buscar, ele te traz informações... O meu maior desafio é fazer com que o meu adolescente, hoje, ele se valorize... porque ele ainda não consegue se ver como uma pessoa especial. E, para mim, ele é um ser importante, um ser que pode fazer muita coisa legal, porque eles já são praticamente independentes. A minha dependência é na informação, no ensinar, no passar essa informação. Mas eu me divirto com eles, que sempre me trazem uma coisa nova.

Parece ser claro, para Bete, que ela, como professora, tem a função de ensinar e de contribuir para que suas(eus) alunas(os) percebam suas possibilidades. Talvez seja por isso que ela reconhece os afetos positivos que permeiam sua relação com as (os) adolescentes, suas significações e o quanto se sente renovada nessa relação:

Eles querem te abraçar, para sentir aquilo que eles não têm. É estranho isso, o contato, não é? E, às vezes, eu escuto: - 'Ah prof., você bem que podia ser minha mãe!' E eu: - 'Rapaz, mas eu sou muito chata, eu pego no pé. E eles me dizem: - 'Pois é, mas é por isso mesmo' [...]

Por outro lado e infelizmente, a necessidade de afeto das(os) estudantes é compreendida como algo que decorre da falta de trocas afetivas com a família, vista ao longo de toda a entrevista como uma instituição ineficaz para lidar com adolescentes. Se a escola, por sua vez, trouxer conteúdos interessantes para as (os) estudantes, ela fará diferença na vida delas(es), ainda que sempre haja as (os) que se envolvem com as aulas e outras(os) que não. O relato abaixo sugere que a professora reconhece outros interesses das(os) alunas(os) e sabe que elas(es) respondem as suas orientações:

Eu posso ter 10 que não está me ouvindo, mas eu tenho 20 que estão. É assim e, muitas vezes, eles querem te agradecer, mas eles te agradecem dessa forma... com uma bala, sabe? A cabeça deles não está aqui: eles ficam com o olhar perdido. Ou então, eles estão infernizando a vida de alguém na sala. Porque eles estão chamando a atenção: - "Poxa, você não está me vendo aqui cara"? - "O, desculpa aí, desculpa aí" E, aí, eles se sentam.

O que Bete verbaliza acima também pode expressar o comportamento esperado das(os) estudantes, como ficarem sentados e em silêncio. E, estes comportamentos que considera inadequados, são mais observados por ela nas(os) mais novas(os) (do sexto ao início do oitavo ano). As (Os) mais velhas(os) mudam, a seu ver, quando se deparam com o fato de estarem se aproximando do Ensino Médio, quando as brincadeiras ficam menos frequentes. No entanto, cabe finalmente ressaltar que há uma grande ambiguidade na forma como Bete vê as (os) adolescentes. Será mesmo que se pode manter uma boa relação com quem nos aponta um revólver, com alguém que nos dá medo, com alguém tratado, por vezes, com menosprezo? Nesse sentido, cabe lembrar que o material aqui analisado são palavras com significado, algo distinto de conduta. Talvez exista uma grande distância entre o dito e o praticado.

5.2.3.2. Professora Marta

“[...] primeiro, tem aquela questão da formação familiar: valorizar a escola e o estudo é algo que começa lá na casa deles e, quando chega aqui nas aulas, eles também têm que ter esse propósito, o propósito de um diálogo...”

Marta, em seu discurso, fala sobre a significação de adolescência como um período específico da vida:

Eu vejo os alunos assim, como em outra etapa de percepção cognitiva. Quando eu falo criança, eu tenho que trabalhar muito com o lúdico e muito com o concreto. E, quando eu digo jovem (como a professora denominou as (os) adolescentes), não! Quando jovem, eu já vejo que eles têm outra condição, eles estão em outra etapa do processo de aprendizado e de vida.

Durante a entrevista, ao ser perguntada sobre aspectos teóricos que embasavam sua compreensão sobre adolescência, Marta afirma não se lembrar, embora mencione a disciplina Psicologia da Educação, cursada na graduação. Para ela, as (os) professoras(es) são as (os) responsáveis pelas(os) alunas(os) adolescentes, já que para ela há uma insuficiente interação delas(es) e suas famílias. Pode-se inferir, portanto, certa culpabilização das famílias e certa desconsideração da desigualdade social. Quando se fala de famílias periféricas, como são as que a professora atende, a realidade das(os) suas(eus) responsáveis é trabalhar o dia todo para garantir a sobrevivência, já que os baixos salários que

recebem implicam uma vida materialmente difícil e árdua.

Ainda sobre as famílias, elas parecem ser responsabilizadas, também, pela constatação de que não há interesse pelos conteúdos escolares se a família não valorizar a escolarização e o desejo das(os) adolescentes pelo conhecimento. Em especial, essa atribuição parece desobrigar a escola – e suas(eus) professoras(es) – de fazer algo, pois nada há a fazer sem a colaboração das famílias:

[...] primeiro, tem aquela questão da formação familiar: valorizar a escola e o estudo é algo que começa lá na casa deles e, quando chega aqui nas aulas, eles também têm que ter esse propósito, o propósito de um diálogo [...]

Essas significações revelam igualmente, a desconsideração de outros determinantes para o aparente desinteresse das(os) adolescentes pelos conteúdos. Aqui, a categoria contradição auxilia a compreensão da significação de adolescência no contexto escolar: ao mesmo tempo em que Marta diz haver um desinteresse pelo conhecimento, em outros momentos da entrevista ela diz que as (os) adolescentes são participativas(os), ressaltando que os conteúdos escolares precisam ser compartilhados de maneira interessante para elas(es). Em seguida, a professora expressa que a dificuldade de suas(eus) alunas(os) se posicionarem sobre os temas tratados em sala de aula pode ter relação com a forma com que são estabelecidas as relações entre elas(es) e, ainda, com as condições de aprendizagem que lhes são oferecidas:

Mas, eles têm uma certa restrição (em se posicionarem), até por conta de experiências anteriores, de bullying na sala, enfim. E de hábito mesmo... E quando isso se constrói, nossa, é bem bacana!

[...] quando a gente pensa em educação, com trinta e cinco alunos dentro da sala de aula... e a sala de aula, organizada como está, o tempo da aula, os alunos em condições de aprendizado diferentes etc., eu até entendo que, às vezes, uma aula é uma palestra. Porque você não tem a condição de chegar, individualmente, a esses indivíduos [...]

Eu tenho um comprometimento com o formal: eu tenho o número de alunos dentro da sala de aula e tenho a estrutura da minha aula. E eu tenho que lidar com todas essas situações. Às vezes, é legal você estender um assunto, porque até a disponibilidade dos alunos é, naquele momento, maior. Mas, você é engessado em virtude da estrutura que você está (Programa de Ensino Integral)... E vem outro tipo de preocupação com a formalidade, porque você tem, no início do ano, um plano de ensino a ser construído. A gente pode mudar a ordem e a gente pode mudar a ênfase.

Marta demonstra interesse pelo que considera práticas inovadoras, fazendo

uso, em suas aulas, de filmes, músicas etc. Portanto, no que concerne às(aos) adolescentes, essas modalidades de ensino são percebidas como positivas e exitosas no processo de aprendizagem. A professora narrou um deles: um questionário que as (os) estudantes poderiam tratar de situações que vivenciavam, com o objetivo de utilizar essas informações no planejamento. Por fim, infelizmente, essa estratégia não foi concluída. Apesar disso, a entrevistada observa que o principal assunto que se esperava discutir, era, com base no questionário, a violência. E, de fato esse aspecto é ressaltado por ela, porque já se esperava que eles aparecessem, sugerindo preconceito em relação às famílias com condições materiais piores de vida.

E, de fato, não se pode negar que, devido à desigualdade de oportunidades e de se ter acesso a direitos como moradia digna, renda, cultura, lazer, dentre outros, essas famílias vivem em uma situação de grande vulnerabilidade. É igualmente inegável que, nessa realidade, relações positivas são também constituídas. Nesse momento, Marta explicita um movimento de contradição, pois, apesar de culpar as famílias, a professora diz compreender algumas determinações que podem ajudar a explicar a falta da presença da família na escola:

Se você pega uma reunião de pais, hoje em dia, você tem 70% dos pais que não vem. Por quê? Tudo bem, está trabalhando, não pode ter dispensa do trabalho, o trabalho não aceita o comprovante da escola etc. Mas qual é o compromisso dele com a educação que o filho está recebendo, com as notas que ele está obtendo, com as dificuldades que ele está enfrentando etc.?

Para Marta, contraditoriamente ao discurso da culpabilização das famílias, mais uma vez, a formação dos sujeitos se dá nas instituições como a escola, o núcleo religioso, os grupos de amigos, a Internet e, veja só, também na família. Destaque é dado ao fato de nem sempre essas instituições cumprirem a contento suas funções. E, aí, nova contradição, pois a professora sugere que, muitas vezes, não se deve assumir a responsabilidade de discutir questões com as quais as (os) estudantes se deparam fora da escola:

Então, você fala a respeito de discriminação aqui, mas ele vai para uma instituição religiosa que reforça o preconceito. Ele vai para o núcleo familiar, que reforça o preconceito, ele abre a Internet, ele acessa um vídeo de um youtuber que reforça o preconceito... Então, trazer isso como responsabilidade da escola, é algo que a gente não pode nem sequer assumir.

Sobre como as (os) adolescentes relacionam-se com as regras impostas pela

professora, ela relata ser questionada, dando indícios que isso decorre de um mal entendimento acerca dos motivos que as justificam:

Então questões simples, comanda simples, como: - “Senta agora”. – “Mas, por que eu devo me sentar agora”? – “Porque se você não se sentar agora será difícil para a gente construir um ambiente dentro da sala de aula”. – “Ah, mas agora eu não quero... Espera um pouquinho, daqui a pouco eu vou me sentar”. Eles não percebem que ali é que você que está dando a comanda e é ali que eles tem que seguir, porque a gente está lidando com um grupo de pessoas e não com eles individualmente.

No relato abaixo, a professora fala sobre os questionamentos das(os) adolescentes. Ela demonstra incômodo ao falar deles, das regras da escola e de não questionarem o conteúdo ensinado, como se criticasse as determinações postas pela sociedade capitalista, como a desigualdade social etc. Diante dessa constatação, pode-se inferir que, se não há uma compreensão sobre a responsabilidade da escola nesse discurso, fosse outra a forma de coletar dados (como por observação em sala de aula), parece haver da parte de Marta uma crítica ao conhecimento escolar:

Eles não são questionadores, no sentido do conhecimento que está sendo apresentado, da informação que está sendo apresentada. Eles questionam normas, estruturas formais, que eles acham que devem ser revistas... Para mim, o aluno, ele tem que se posicionar mais e eu também. Acho que as mudanças se referem a construções sociais que, infelizmente, estão naturalizadas, são ainda tabus. E, principalmente, aquelas que envolvem valores morais, valores que são meio que respaldados por religiões.

Outra significação identificada a respeito da escolarização de adolescentes nas falas da professora, envolve o reconhecimento de que há conteúdos trabalhados na escola que não são compreendidos pelas(os) estudantes adolescentes. Ao mesmo tempo, Marta acredita que a função da escola é a de formar sujeitos para o futuro, mas, muitas vezes, é após a passagem pela escola que o que ela lhes ensinou será compreendido:

[...] educação é a longo prazo. De repente, algo que você está falando agora para um garoto, aos treze anos de idade, para ele não cria muito sentido: amanhã ele vai fazer a mesma coisa. Mas, depois que o tempo passa, em algum momento da vida dele, ele vai refletir sobre aquelas discussões, sobre aquilo que a gente comentou... E, talvez, as atitudes que eles tomem sejam a partir da reflexão daquilo que foi feito anteriormente.

Pode ser que essa seja a sua esperança: a de que em algum momento da

vida as (os) estudantes aprendam, na e pela ação da escola, tudo aquilo que poderá ser enfrentado em situações futuras de vida, já que o que lhes é hoje ensinado não se mostra significativo para o presente, ao menos na maneira com que as (os) alunas(os) o veem:

O que que vocês acham a respeito disso (sobre as legislações que obrigam a escola a abordar a temática dos povos tradicionais e negros)? Uma 'criaturinha' falou assim: - 'Olha professora, eu acho que essas questões, elas são deixadas de lado atualmente, mas elas servem para que a gente, no futuro, reflita sobre tudo isso e a gente modifique essa sociedade preconceituosa em que nós vivemos'.

Seguindo com a entrevista, a docente diz que o convívio que se dá na escola, entre alunas(os) e alunas(os) e docentes e funcionárias(os) se mostra central, mais até do que a construção de conhecimentos escolares:

Às vezes, você consegue ensinar pouco o conteúdo formal. Mas, aquilo que o aluno leva para vida dele, enquanto indivíduo, enquanto ser humano, de respeitar o outro, é de fundamental importância. Ele não sabe tanto o que aconteceu na Revolução Francesa, mas saber lidar com o respeito a outras diferenças e isso é fundamental.

Nas significações que constitui sobre ensinar para adolescentes, a professora salienta a importância de abordar as questões étnico-raciais, expressando o quão significativas foram para ela as formações que abordaram essa temática. Marta considera que ela ocupa um "lugar de fala" importante nas discussões sobre a negritude, pelo fato de ser uma mulher negra, concordando, portanto, com Djamila Ribeiro (2017):

[...] a gente tem uma condição diferenciada que ser interlocutor das relações étnico-raciais. Acho que há uns dez anos me convidaram, fui participando das discussões, teve um primeiro fórum e, agora, a gente está fazendo esses congressos aqui na região de O. (nome do município). Será o segundo congresso, em novembro, no dia sete de novembro. Então, a gente está sempre sendo incentivada a trazer essa discussão pra aula e multiplicá-la junto aos colegas. E, também, levar adiante enquanto prática (o não racismo).

Elucidando uma aula em que abordou a questão étnico-racial, Marta diz:

Eu falei (para uma aluna): - "Me diz o que eu sou". E ela falou assim: - "Mulher negra". Continuei: - "Eu sou mulher negra e periférica". E eu me vejo neles. E eu acho que da mesma forma que a educação me transformou e me propiciou algumas coisas, eu acho que eles também têm direito de ter, eles têm o direito de ter.

A professora Marta, ao que consta, expressa tanto significações negativas sobre as (os) adolescentes que vivem na periferia e suas famílias, quanto com

elas(es) se identifica, ao olhar para sua história: é como se ela tivesse vivido as mesmas dificuldades das(os) estudantes e percebesse tudo aquilo que o acesso à educação formal lhe deu. E esse direito é delas(es) também. Novamente, as questões relacionadas à diversidade apresentam-se como algo importante de ser ensinado e aprendido pelas(os) adolescentes:

Educar levando em conta a diversidade é educar com igualdade e eu tenho que dar instrumentos para os meus alunos lidarem com a vida. Então, óbvio, a educação para um jovem negro vai ser para ele enfrentar o preconceito. A educação para uma menina deve fortalecê-la, porque ela vai sofrer preconceito de gênero. A educação para um garoto homossexual, um garoto transexual, é para que ele deixe de ser vítima de LGBTfobia. Essa é a realidade que nós vemos.

Sobre a escola, nesse contexto, Marta entende que, embora essa seja uma instituição não lhe cabe necessariamente cumprir um papel de reprodução das relações sociais:

Eu acho que a escola, o que ela meio que faz é uma intermediação de tudo isso. Ela tem a realidade aí fora, ela tem os muros, mas ela também convive com essa realidade, ela interage com essa realidade. O que eu vejo, é uma falta de identidade. E isso é uma coisa interessante para se trabalhar, porque, até em relação à negritude, tem muitos alunos negros que não se veem negros. E você tem esse processo, de autoestima, de identidade mesmo e de preconceito, que existe na nossa sociedade. Mas, eles não se veem como agentes que podem transformar essa situação, até porque a transformação vai modificar a vida que eles vão ter no futuro.

Para Marta, hora a escola pode contribuir para a formação das pessoas e ora não. Relembrando Freire (1979), essa instituição não muda a sociedade, embora transforme as pessoas que a podem transformar. Ao falar sobre ensinar para adolescentes, a docente mostra que é sua responsabilidade contribuir para a elaboração de um projeto de vida por parte das(os) adolescentes, abrindo, assim, possibilidades para que possam, diante da desigualdade social, refletir sobre sua condição e buscar saídas para ela, em benefício das(os) que a sofrem cotidianamente:

Mas a escola é, também, um espaço para você abrir os horizontes desse aluno. Porque, às vezes, eles saem dessas realidades em que eles vivem e que vão meio que afunilar esse futuro. E a escola, ela pode abrir. Por isso que a escola é inclusiva: porque ela pode trabalhar com o jovem de periferia e lhe dar possibilidades de sair dessa realidade e tentar um futuro diferente. Ela não pode se ater apenas à reprodução daquilo que acontece lá fora: ela tem que

ampliar os horizontes e as perspectivas que os alunos têm que ter para o futuro.

A professora também reconhece que a tecnologia permeia a vida das(os) adolescentes e indica, com clareza, que o sistema escolar não cria condições para que sua clientela seja atendida quanto a isso, algo que a prejudica muitos em tempos de globalização:

O jovem, ele tem uma visão de como a escola deve ser. E, quando o sistema pega essa informação, ele não pensa em modificar a estrutura. Então, quando o jovem diz para nós que a aula tem que trazer recursos tecnológicos, eu também acho. Mas como, se o sistema priva os alunos desse recurso?

Sobre os desafios de ensinar para adolescentes, Marta expressa que há situações nas quais ela encontra muitas dificuldades para intervir, reconhecendo que a formação recebida, seja ela a inicial ou a continuada, não a preparou para enfrentá-las com sucesso:

Então, às vezes, a gente se vê meio que pega em armadilhas. E a gente tem que atuar junto a esses alunos? Essa é a nossa condição de profissionais, sabe? Isso, para mim, é um pouco... ameaçador. Eu me vejo, às vezes, sem a formação necessária para lidar com alguns dilemas que são apresentados para mim.

A professora exemplifica situações que considera desafiadoras e sugere que elas poderiam ser amenizadas pela presença de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na escola, cuja formação complementa a das(os) professoras(es), mais focada no cognitivo do que no afetivo ou no motor:

Poxa, como essa menina vai ficar com um padrasto que bebe durante o dia todo? Quando eu converso com um aluno depressivo, eu estou falando para ele com base no senso comum ou eu estou dando, realmente, um conselho válido para que ele possa entender a situação em que está e buscar ajuda?

Outro desafio é, para Marta, a forma desrespeitosa com que as (os) adolescentes se relacionam (agredindo-se verbalmente e, mesmo, fisicamente) e saber como nisso interferir. Mesmo muitas vezes culpando a família pelo sofrimento ou pelos comportamentos das(os) adolescentes que não aprova, Marta reconhece que é tarefa das(os) docentes atuar no sentido de esclarecer ou superar as relações conflituosas que se constituem na escola:

Eu acho que a forma como os adolescentes se relacionam entre si é uma das partes mais problemáticas e mais bacanas do magistério. Mais problemáticas porque eles não se respeitam. Então, a gente

tem que ficar o tempo todo agindo como intermediador dessa relação.

A entrevistada diz que muito lhe agrada o fato das(os) estudantes se expressarem nas aulas, algo totalmente distinto de quando ela tinha a idade deles, mostrando compreender que tudo está em movimento e que as determinações das mais variadas, constituem essa vivência. Reconhece, dessa maneira, que a liberdade de expressão está intimamente vinculada ao contexto histórico e social. Lembra o período em que o Brasil passava pelo processo de redemocratização e, portanto, as condições para maior participação política e social. No que se refere à sala de aula, afirma que nela podem e devem ser desenvolvidas relações respeitadas, de modo que as (os) adolescentes se percebam autorizados a isso pela autoridade da(o) professora(r).

E é bacana, porque a gente vê que eles têm, na sala de aula, liberdade de conversar sobre as coisas que acontecem com eles. É essa liberdade é muito mais que a gente sequer sonhou, quando nós estávamos atravessando esse período, que era o da ditadura militar no Brasil. Essa liberdade, de eles poderem se aceitar como são, de a gente poder falar sobre violência em relação à mulher numa boa hoje, de estar estimulando que essas meninas comecem a refletir sobre isso, sobre essa cultura que nós vivemos hoje, que naturaliza o quanto que as mulheres sofrem dentro da sala de aula e na vida delas, na casa delas, enfim.

Ainda concernente às significações sobre adolescência, Marta novamente sugere que há diferentes forma de vivenciar a adolescência, uma vez que esse não é um período vivido sempre da mesma forma e que mantenha sempre as mesmas características. Para a professora, há avanços e retrocessos, uma significação que vai ao encontro do que diz Vigotski, como bem lembram Leal e Facci (2014): o desenvolvimento não é linear, ele acontece dialeticamente:

E a adolescência é algo muito extenso hoje em dia. Tem gente que fala que a adolescência acaba aos vinte e oito anos... E eu vejo que nos sextos e sétimos anos, hoje, os alunos são bem infantis, eles são bebezões mesmo. Eles precisam que a gente dê comandas para eles o tempo todo. Conforme o tempo vai passando, essas proposições que você vem trazendo, elas não têm mais esse grau de aceitabilidade por parte deles. Agora, um carinha que lá no nono ano era super participativo, tinha uma super consciência, de repente, agora, é um cara alienado... Aquele cara que estava preocupado mais em se divertir, mais em bater papo é aquele que se senta na tua frente, dialoga com você e fala: - "Poxa, eu quero algo diferente pra mim".

Marta sugere a importância de se estabelecer uma relação dialógica com as

(os) adolescentes e, como não poderia deixar de ser, aponta quão incapaz a família é para desenvolver essa forma de se relacionar:

Então, eu acho que é bacana, muito bacana, o professor ser um indivíduo, um adulto com quem os adolescentes podem dialogar. Sobretudo sobre questões que eles não têm acesso em casa.

Para a professora as (os) adolescentes estão em processo de desenvolvimento, construindo novas formas de sentir, pensar e agir, em relação à infância (Leal e Facci, 2014). Para ela, é importante que a escola e a família contribuam para isso:

Esses alunos estão em processo... O jovem está em processo de formação. Essa falta de respeito com o outro é algo que você vai construindo: alguns já têm, outros não, outros estão refletindo sobre as suas ações. Eu acho natural. Mas, que tem que ter uma intervenção para que isso se modifique. Na sala de aula, a responsável sou eu; em casa, é da família.

Marta reconhece as possibilidades das(os) adolescentes de escolas públicas que, muitas vezes, é alvo de preconceito e de generalizações descabidas, como se elas(es) se manifestassem, nesse contexto, apenas de forma negativa: desrespeitosas(os), pobres, sem recursos ou experiências exitosas:

Porque, quando se fala na Educação Pública, por exemplo, ela é vista como espaço de jovens rebeldes. E eles são um, dois... E você tem 34 alunos legais, que são empáticos com você. Então, essas interações, esse diálogo, é bem o que a gente tem. Eles são indivíduos em formação e são gente bacana. Só que isso não se fala por aí. São gente muito especial.

O relato acima revela uma certa revolta, por ver seu espaço de trabalho menosprezado. Marta se esquece de que ela mesma, por vezes, se deixa contagiar, como não poderia deixar de ser, por imagens negativas sobre as (os) estudantes adolescentes. Talvez ela não saiba que as significações são socialmente constituídas por vários determinantes, mas não se pode retirar-lhe o mérito de buscar refletir sobre eles e sobre a forma como eles a constituem. Busca recorrências, investe em ver aspectos comuns, reconhecendo que os determinantes e as significações constituídas para esses sujeitos adolescentes são muito prejudiciais. Mas, é verdade, também, que a escola pública, diferente do que é compartilhado no senso comum, se configura igualmente como um espaço potente de vida, de projetos e de bons afetos (Souza, 2007). Uma fala de Marta expressa como é sua significação quanto ao fato de que ela e as (os) alunas(os) se

constituem mutuamente, no trabalho pedagógico. Nesse momento, ela informa que teve um texto publicado em uma revista de educação importante e de grande circulação no Brasil:

Essas práticas que eles publicam por aí, quem faz somos nós. E a partir de quem? Desses nossos alunos! Do aluno da escola pública.

Para ela, estudantes adolescentes estão dispostas(os) a aprender, ao novo, à transformação, diferente do que comumente se atribui como lhes sendo próprio. Esquece-se novamente, que ela mesma disse, no início da entrevista, que eram alunas(os) desmotivadas(os), pouco interessadas(os) nos assuntos escolares:

Essa é uma das vantagens de ensinar para adolescentes, porque, em alguns aspectos, eles são menos resistentes ao processo de transformação.

6. ANÁLISE INTERNÚCLEOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intenção analisar e apreender as significações sobre adolescência que se passa no contexto escolar, tal como constituídas por duas professoras do Ensino Fundamental II, que lecionam em escolas públicas, no estado de São Paulo. No que concerne às considerações finais, o objetivo é interpretar o conjunto dos núcleos de significação constituídos para as duas professoras. Ao mesmo tempo em que não há preocupação em realizar generalizações, ressalta-se que, em conformidade com os aspectos teórico-metodológicos apresentados nessa dissertação, elementos da singularidade dos sujeitos revelam partes do todo e contribuem para a compreensão do fenômeno em tela.

Apesar de não ser possível dicotomizar o par dialético ‘sentidos e significados’, sugere-se, diante das entrevistas realizadas, que possivelmente, os aspectos semelhantes dos discursos das professoras podem estar mais relacionados aos significados, pois se mostram como conteúdos compartilhados socialmente. Já os conteúdos mais particulares e singularizados, que surgem nas falas de uma ou de outra entrevistada parecem estar mais próximos das zonas de sentidos e, assim, acercam-se da subjetividade de cada uma delas.

Assim, dando início a essa última análise, é preciso atentar, em especial, para as semelhanças encontradas nos discursos das entrevistadas e, também, em suas existências individuais. Bete e Marta são docentes, apresentam um percurso considerável no magistério (respectivamente 17 e 25 anos) e valorizam a experiência de terem lecionado em diversas escolas. São, assim, mulheres de idades aproximadas, que viveram momentos importantes da história do país e que, provavelmente, tiveram famílias parecidas no que diz respeito à importância dada à escola. Essas particularidades não só as constituíram como sujeitos (singulares) como constituíram sua forma de atuar, proporcionando-lhes aprendizagens acerca não apenas do magistério, quanto ainda dos aspectos burocráticos envolvidos na gestão, criando condições para que refletissem sobre a educação paulista e sobre as condições em que se dá a prática profissional docente junto a adolescentes. As duas professoras expressam a compreensão de que as experiências por elas vividas as constituem e que, ao lecionarem, aprendem com as (os) estudantes, de modo que tanto esses últimos como elas se constituem na relação que desenvolvem na escola.

No que concerne às significações sobre adolescência, objetivo principal desse estudo, as duas professoras expressam, em diversos momentos das entrevistas, que esta é uma fase distinta do desenvolvimento humano, explicada, sobretudo por aspectos biológicos, que justificam a presença de características próprias como inerentes aos sujeitos, simplesmente por serem adolescentes e estarem vivendo a puberdade. Confusão, instabilidade emocional e projetos de vida muito inconstantes, insubmissão às regras, estão no rol desses aspectos. Na fala das duas participantes do estudo, os sujeitos adolescentes ora são movidos pela curiosidade, ora demonstram pouco interesse pelos estudos. Essas significações compartilhadas pelas professoras podem estar relacionadas ao fato de terem se constituído docentes sofrendo determinações semelhantes: idades aproximadas, participação em momentos importantes da história do Brasil, cursado História na graduação, atuado em diversas escolas da rede pública de ensino, dentre outras.

Apesar dessa compreensão naturalizada sobre adolescência, marcada por diversos aspectos negativos próprios dos sujeitos (desconsiderando as determinações que os constituem), quando as docentes discorrem sobre situações cotidianas há, contraditoriamente, momentos em que significações positivas se apresentam, como o fato delas(es) participarem de atividades que as (os) interessam e de responderem positivamente às situações que exijam delas(es) responsabilidade. São falas, portanto, permeadas de contradições, demonstrando um movimento importante, em que as significações construídas socialmente sobre adolescência não parecem mais lhes dar sustentação quando analisam a realidade – o que a Psicologia tradicional e o senso comum apresentam como formas de ser, agir e pensar da(o) adolescente não expressam e nem explicam o que ambas vivenciam no cotidiano da prática docente.

Neste sentido, iniciam-se significações referentes às diferentes formas de vivenciar a adolescência, a depender do tempo e do espaço em que ela é vivida, situação que indica certa compreensão das diferentes determinações que atuam sobre suas(eus) alunas(os), reconhecendo suas singularidades. Marta, inclusive, diz haver uma mudança considerável no que concerne ao desenvolvimento cognitivo na adolescência, que é a capacidade de abstração. Bete relata sobre a responsabilidade da mídia em relação ao sofrimento psíquico das(os) adolescentes, que lhes apresenta padrões de beleza e de consumo que são delas(es) distantes ou que elas(es) não conseguem atingir. Desta forma, os relatos feitos aproximam-se de

compreensões mais críticas e mais condizentes com a realidade, justamente por levarem em consideração aspectos históricos e sociais que fazem parte do viver atual de suas(eus) alunas(os).

As professoras, em momentos da entrevista, reconhecem os aspectos positivos de ensinar para adolescentes, como: os bons afetos, o fato de as (os) estudantes compartilharem diversos conhecimentos que contribuem com as discussões realizadas na escola, bem como a maior independência na relação com às(aos) professoras(es) do que antes, quando eram crianças. Na interação com as (os) alunas(os) adolescentes, as duas professoras consideram imprescindível valorizá-los como pessoas que merecem respeito e que o devem aos outros. Apesar disso, o não aprender, os conflitos vivenciados, a falta de interesse pelos conteúdos ainda não são compreendidos como também produzidos na escola, como mostrou Patto (1997), já nos anos 1970, levando a escola a desresponsabilizar-se de ser, também ela, produtora de sofrimento e cúmplice no fracasso escolar que atinge grande parte do alunado ainda hoje.

Marta, baseada em formações continuadas que trataram criticamente de questões estruturais da sociedade brasileira, como o são o gênero e a raça/etnia, por exemplo. Da mesma maneira, na graduação, foi-lhe possível desenvolver uma compreensão mais precisa da sociedade capitalista e das desigualdades sociais, a qual contribuiu para explicar sua própria condição de mulher negra, que cresceu em uma família com difíceis condições materiais de vida. Entendeu, assim, que essas determinações (particularidades) constituem os sujeitos (singularidades), razão pela qual dá ênfase aos aspectos políticos, na formação que oferece às(aos) suas(eus) alunas(os). Ao que tudo indica, portanto, tanto a formação inicial como as continuadas foram determinantes para levarem Marta a constituir significações mais condizentes com a leitura crítica da sociedade atual e da necessidade de colocar um fim à desigualdade social, que se manifesta como opressão dos mais poderosos economicamente sobre os mais vulneráveis.

Ao mesmo tempo, às professoras não foi possível vislumbrar ainda uma mudança na visão de ser humano que tendem a sustentar. Não percebem com clareza os homens como produtos e produtores da realidade e, assim, penam para mudar a visão naturalizada de adolescência. Essa constatação justifica-se pelo fato de que, ao falar sobre os conflitos e/ou dificuldades vivenciadas no processo de escolarização das(os) adolescentes, as entrevistadas culpabilizam constantemente

suas famílias, algo que explica, inclusive, o desempenho escolar e o projeto de vida pela via meritocrática do esforço e do empenho que derivam, por sua vez, da forma como os pais educam suas(eus) filhas(os).

As duas educadoras expressam compreender que a mudança é a ordem da vida, um conhecimento de senso comum, ao falar das formas de se viver a adolescência. Reconhecem que de suas adolescências para hoje, por exemplo, o mundo mudou e a realidade de antes é diferente da atual. A história avança e muda o real, engendra diferentes realidades sociais, mas as docentes não avançam no sentido de explicar porque essas mudanças acontecem e, ainda, como fica a função da escola diante dessa realidade, se seu compromisso com sua transformação se mantém ou não.

No que tange às significações sobre a escolarização das(os) adolescentes, as professoras, em suas falas, parecem preocupadas com a transformação da realidade, por meio da formação de pessoas críticas. Marta até apresenta a necessidade de articulação entre os conteúdos do currículo escolar e a vida das(os) estudantes. Preocupam-se, com razão, com os aspectos políticos da docência, mas não fazem menção à importância dos conteúdos científicos (inclusive da História), construídos pela humanidade ao longo da história, como mediações centrais para que esse objetivo seja alcançado.

Desta maneira, para ambas as docentes, o foco está em favorecer a socialização (aprender na escola a diversidade das pessoas) e a individuação (ao perceber o outro, percebe-se melhor a si mesmo). As duas, com essa ênfase inegavelmente importante, perdem de vista, entretanto, a razão de ser da escola: compartilhar com as novas gerações os conhecimentos escolares construídos socialmente ao longo da história da humanidade. E mais, a importância desses conhecimentos para a compreensão crítica da realidade, algo que pode alavancar ações para sua transformação.

Marta defende muito a escola pública, que julga ser vista, no senso comum, apenas por meio de características negativas. Para ela, há muito de bom na escola, pois ela é uma realidade permeada por afetos positivos, que abre inúmeras possibilidades de desenvolvimento, que incentiva práticas exitosas das(os) alunas(os) na vida escolar e sua participação em outros espaços. É bem verdade que a escola pública, mais recentemente, parece ser muito mal avaliada pela população e que é preciso refletir porque isso se dá. Que determinações produzem

essas significações negativas? Será que por meio de uma compreensão crítica das multideterminações que constituem o espaço escolar como tais significações são engendradas, permitindo ações sejam tomadas para que a escola pública e o processo de escolarização que nela se dá sejam mais valorizados?

Concluindo a análise internúcleos, é possível afirmar que uma visão crítica de sociedade, de homem e da prática profissional do magistério pode efetivamente contribuir para que as (os) docentes apreendam suas(eus) alunas(os) adolescentes como sujeitos construídos histórica e socialmente, que têm o que dizer sobre a sociedade e que podem ser agentes de transformações cada dia mais urgentes. Essa concepção, que se embasa na Psicologia crítica, entende que há muitos modos de viver a adolescência, que ela não é única e, sim, datada na modernidade, constituída na relação com outros sujeitos e com o mundo. Na desigualdade de condições, que deve ser percebida por todas(os), é preciso dar atenção e cuidados especiais àquelas(es) estudantes com condições materiais de vida mais adversas, para que elas(es) possam seguir com sucesso seu processo de escolarização. Daí a importância de se delinarem boas e complementares políticas públicas de equidade no tratamento (dando mais atenção e amparo a quem tem menos) e de igualdade no acesso e na permanência exitosa na escola.

Existe, ainda, outro aspecto a merecer aqui ter destaque: a formação de professores que, segundo dados de um estudo prévio realizado por essa pesquisadora e confirmados na presente pesquisa, é imprescindível que sejam incluídos aspectos do desenvolvimento humano nas licenciaturas com base em uma perspectiva crítica. Se psicólogas(os) são profissionais que atuam nessa formação, cabe questionar a visão naturalizada de homem, de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, de adolescência que tem sido ensinada às(aos) futuras(os) professoras(es) nos cursos de licenciatura e, inclusive, nos de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, cabe aqui abordar também a formação de psicólogas(os), pois são essas(es) profissionais as (os) responsáveis por compreender e atuar no desenvolvimento humano e, ainda, na formação inicial e continuada de professoras(es). Pelos estudos realizados por esta pesquisadora na especialização e mestrado, a Psicologia da Educação ensinada na graduação em Pedagogia e nas demais licenciaturas é superficial e em muito se distancia da visão crítica de ser humano e de mundo que as (os) docentes de amanhã precisam construir.

Por fim, sobre a possibilidade de psicólogas(os) atuarem na educação básica no Brasil (após ser derrubado o veto presidencial ao projeto de Lei 3.699/2000²⁸), cabe lembrar a contribuição de Pasqualini e Martins (2015) sobre a Psicologia como profissão:

Para que se possa apreender o indivíduo em sua concretude, como base para a atuação profissional do psicólogo, é preciso enxergar para além da singularidade imediata, captando as determinações particulares e universais que condicionam a condição particular do indivíduo, analisando como sua singularidade se constrói na relação com sua genericidade. Isso é condição para uma atuação profissional que tenha como horizonte a humanização do homem (p. 370-371).

De fato, sem entender que a relação do indivíduo (a singularidade) com o gênero humano (a universalidade) se realiza por meio de determinações definidas nas e pelas relações sociais presentes em cada tempo e lugar (a particularidade), não é possível atuar no sentido da emancipação humana. Como o homem é constituído pela sociedade ao mesmo tempo em que a constitui, é central entender as particularidades que sobre ele atuam, para que sejam criadas as condições necessárias para que, em conjunto com seus pares, transforme a realidade que todas(os) vivem. Portanto, mostra-se necessário revisitar a formação da(o) psicóloga(o), para que o espaço na educação básica não se converta na realização de atendimentos clínicos, que coloquem nos sujeitos e/ou em suas famílias as explicações sobre o sucesso ou o fracasso da aprendizagem e do processo de escolarização, nem que patologizem a adolescência (e/ou demais fenômenos que se apresentam neste contexto).

Concluindo, sabe-se que as significações dos sujeitos só são acessadas por meio da linguagem. Esta pesquisa fez isso: empregou as falas das professoras como meio para se aproximar das significações que constituíam para a adolescência e para a adolescência na escola. Outros estudos podem se seguir, fazendo uso de outras estratégias de coleta e produção de dados, de maneira a triangular os resultados aqui obtidos com aqueles que vierem a ser alcançados mediante procedimentos distintos. Uma boa opção seria observar a interação mantida por professoras(es) com as (os) adolescentes, fora e dentro da sala de aula e, ainda, realizar grupos focais com essas(es) profissionais, na tentativa de obter mais elementos para a compreensão das significações que constituem para a

²⁸ Projeto de lei que prevê a atuação de psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de Educação.

adolescência. Mas essa é outra história, que fica para outra vez: o doutorado.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n.5-6, 1997.

AGUIAR, W.M.J. REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA SOBRE A CATEGORIA "CONSCIÊNCIA". **Cadernos de Pesquisa**, v. 110, p. 125-142, jul. 2000.

_____. Consciência e atividade: Categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; Furtado, O. (ORGS.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 95-110.

AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. **A Dimensão Subjetiva do Processo Escolar**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2016, p. 43-59.

AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B.; OZELLA, S. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM ADOLESCENTES: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; (ORGS.), O. F. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-178.

AGUIAR, W.M.J.; DAVIS, C. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 233-244. Jul.-Dez., 2010.

AGUIAR, W.M.J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E.C.; SANCHEZ, S.G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (orgs.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54-71.

AGUIAR, W.M.J.; MACHADO, V.C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 33(2), p. 261-270. Abr.- jun., 2016.

AGUIAR, W.M.J.; SOARES, J.R.; MACHADO, V.C. Núcleos de Significação: Uma proposta Histórico-Dialética de Apreensões das Significações. **Cadernos de Pesquisa**. V. 45, n. 155, p. 56-75, jan.-mar. 2015.

AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20/08/2019.

AGUIAR, W.M.J.; OZELLA. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07/10/2019.

ANDRÉ, M. O QUE É UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO EM EDUCAÇÃO? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul.-dez. 2013.

ANGELUCCI, C.B. MEDICALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS FUNCIONAIS – CONTINUISMOS NAS JUSTIFICATIVAS DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL SUBORDINADA AOS DIAGNÓSTICOS. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan.-abr. 2014.

ANJOS, R.E. Aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de adolescentes. In: **XI Jornada do HistedBr**, 2013, Cascavel, **Anais Marxismo e Educação**, p. 1-18.

ANTUNES, M.A.M. **Psicologia e educação no Brasil: Um olhar Histórico-Crítico**. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (Orgs.) **Psicologia escolar: Teorias Críticas**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 139-168.

BARONCELLI, L. Adolescência: fenômeno singular e de campo. **Revista da Abordagem Gestáltica**. Goiânia, 2012, v. 18, n. 2, p.188-196. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672012000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26/10/2019.

BIESTA, G. What is education for? On good education, teacher Judgement, and educacional professionalism. **European Journal os Education**. V. 50, n. 1, p. 75-87, 2015.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (ORGS.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-36.

BOCK, A.M.B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC e Cortez Ed., 2001.

BOCK, A.M.B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07/05/2019.

BOCK, A.M.B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. esc. edc.**, Campinas, v. 11, p. 63-76, junho

2007. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07/02/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei No. 3.688-G, de 2000, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>. Acesso em 12/12/2019.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e> e <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/beneficios-assistenciais/bpc>. Acesso em 11/08/2019.

BRASIL. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Parecer do CBE no. 1 de 29 de janeiro de 1999.

BRASIL. Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. – 1ª ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009, p. 29-32. Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf> Acesso em 15/08/2019.

CHECCHIA, A. K. A. **Introduzindo Questões sobre Adolescência e escolarização**. In Checchia, A. K. A. *Adolescência e Escolarização numa Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar*. Campinas: Alínea Editora, 2010, p. 13-28; 119-142.

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo ; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes : conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 2010, p. 7-13.

DAVIS, C.L.F. et al. Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Estudos & Pesquisas Educacionais - Fundação Victor Civita**.

2012.<https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_3.pdf>. Acesso em 04/06/2019.

DEZIN, N.K., & LINCOLN, Y.S. (Orgs.). (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Dezin, N.K.; Lincoln, Y.S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Diretrizes do Programa Ensino Integral: Escola de Tempo Integral. Secretaria da Educação, Governo do Estado de São Paulo. S/ data. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em 01/12/2019.

FERRARO, A. R., ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227164, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400217&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05/10/2019.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Não há docência sem discência. In: **Pedagogia da Autonomia**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 21-45.

FRELLER, C. C. **O trabalho com professores**. In: FRELLER, C. C. Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p. 131-176.

GONÇALVES, M.G.M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (ORGS.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 37-52, 113-128.

GONÇALVES, M.G.M. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (ORGS.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 113-128.

GOTTI, A. O corte etário e o ano letivo de 2019: que regra seguir? Todos pela educação, 2019. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-corte-etario-e-o-ano-letivo-de-2019-que-regra-seguir>>. Acesso em 26/10/2019.

KOSIK, K. A totalidade concreta. In: KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7 ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Konder, L. As leis da dialética. In: **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008, p. 55-60.

KUENZER, A.Z. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Frigotto, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.55-75.

LEAL, Z.F.R.G.; FACCI, M.G.D. Adolescência: Superando Uma Visão Biologizante A Partir da Psicologia Histórico-Cultural. In Leal, Z.F.R.G.; Facci, M.G.D.; Souza, M.P.R. **Adolescência Em Foco: Contribuições para a Psicologia e para a Educação**. Maringá: Eduem, 2014, p. 15-44.

LIBÂNEO, J.C. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. In: BARBOSA, M.V. *et al.* **A Boniteza de Ensinar e a Identidade do Professor na Contemporaneidade**. Campinas: Mercado das Letras 2015, p. 31-56.

LIMA, C.P., PRADO, M.B.S., SOUZA, B.P. Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1. São Paulo, 2014, p. 68 e 69.

LIMA, F. D. S. et al. O Método Dialético e sua Utilização na Compreensão da Violência no Espaço Urbano Brasileiro. In: **I Simpósio Mineiro de Geografia**, 2014, Alfenas, p. 1603-1613.

LOPES, M.F.A.; SERRA, M.H.M.D. Escolas em Tempo Integral no Estado de São Paulo: Características de Princípios que Norteiam o Programa de Ensino Integra. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3. Maringá, 2014, p. 85-91.

LORDELO, L. da R. A Crise na Psicologia: Análise da Contribuição Histórica e Epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Out.-dez. 2011, vol. 27 n. 4, p. 537-544.

LÜDKE, M.; André, M.E.D. A. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. 2ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, p. 25-43.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção Os pensadores).

MEIRA, M.E.M. **Construindo uma Concepção Crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia SocioHistórica**. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (Orgs.) **Psicologia escolar: Teorias Críticas**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 13-77.

NETO, O.C.O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994, p. 51-66.

NETTO, J.P. In: _____ **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, B.A **Dialética do Singular-Particular-universal**. In: ABRANTES, A.A., SILVA, N.R., MARTINS, S.T.F. (Orgs.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-51.

OZELLA, S. **A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais**. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17-40.

PAPARELLI, R. **Trabalho Precoce e Escolarização: Problematizando uma**

Relação. In: GORBIN, A. C.; SANTOS, S. A. (Org.). A Compromisso do SUS na Erradicação do Trabalho de Crianças e Controle do Trabalho de Adolescentes. São Paulo: CEREST/SP, 2004, p. 129-175.

PASQUALINI, J.C., MARTINS, L.M. Dialética Singular-Particular-Universal: Implicações do Método Materialista Dialético Para a Psicologia. **Psicologia e Sociedade**, 2015, 27(2), p. 362-371.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia.** 2015. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 155-174.

PATTO, M.H.S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. (1997) **Revista Psicologia USP**. 8 (32), p. 47-62.

PNAS, Plano Nacional de Assistência Social (versão preliminar). Brasília, junho 2004, p. 31-38.

REY, F.L.G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 29-78.

RIBEIRO, DJAMILA. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017, 112 p.

SANTOS, M. **Território, Globalização e Fragmentação.** São Paulo: Hucitec, 1994.

SÃO PAULO. Diretrizes do Programa de Ensino Integral. São Paulo: SEE, 2012c. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>>. Acesso: 06/12/2019.

_____. Resolução Secretaria de Educação, n. 7, 19 de jan. de 2012. Disponível

em<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/RES_SEE_07-12_190112_ProfessorMediador.pdf>. Acesso em 06/12/2019.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAWAYA, S. M. **Breve histórico das teorias psicológicas para o baixo desempenho escolar dos alunos brasileiros e as análises críticas.** In: SAWAYA, S. M. Psicologia e educação: uma introdução das contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar. São Paulo: editora CRV, 2018, p. 57-67.

SAWAYA, S. M. **As relações interpessoais professores-alunos como cerne dos processos educacionais e as instituições escolares.** In: SAWAYA, S. M. Psicologia e educação: uma introdução das contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar. São Paulo: editora CRV, 2018, p. 111-141.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em 17/10/2019.

SOUZA, 1995 apud GONDIM, G. M. de M.; MONKEN, M. **Territorialização em Saúde**. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tersau.html>>. Acesso em 31/10/2019.

SOUZA, B.P. **Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento**. In: SOUZA, B.P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 241-278.

SZYMANSKI, H. **ENTREVISTA REFLEXIVA: UM OLHAR PSICOLÓGICO SOBRE A ENTREVISTA EM PESQUISA**. In: *E Entrevista na Pesquisa em Educação*. SZYMANSKI, H. (org.). 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018, p. 9-60.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996. p. 46-273. Publicado originalmente em 1965.

_____ **Teoria e Método em Psicologia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____ *A formação social da mente*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ *O desenvolvimento do pensamento e formação de conceitos na adolescência*. In: *Pedagogia do Adolescente, 1931. Vygotsky Reader*, editado por René van der Veer e Jaan Valsiner, Blackwell 1994. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/adolescent/ch10.htm>. Acesso em 10 de Maio de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara(o) participante:

Gostaria de convidá-la(o) a participar como voluntária(o) da pesquisa intitulada “Sentidos e significados de adolescência para professoras(es) do Ensino Fundamental II de escolas públicas”, que se refere a uma dissertação de mestrado da pesquisadora Fernanda de Lima Rodrigues, do mestrado que pertence ao curso Educação: Psicologia da , da Universidade Pontifícia Católica – PUC – SP.

O objetivo deste estudo é apreender as significações constituídas por professoras(es) que lecionam no Ensino Fundamental II sobre adolescência. Os resultados contribuirão para conhecer a história de vida, experiência escolar e profissional de docentes; identificar a compreensão que docentes têm acerca da escola e de seu papel social, bem como os desafios e as boas qualidades que percebem no processo de escolarização oferecido às(aos) estudantes adolescentes, para poder articular a concepção de adolescência com o contexto escolar; investigar no discurso de professoras(es) alcances e limites para efetivação da escola como sendo um espaço participativo, democrático e significativo para adolescentes; investigar a especificidade do ensino/escolarização de adolescentes.

Sua forma de participação consiste em conceder uma entrevista, que será gravada e transcrita, a partir de um roteiro de perguntas. Posteriormente, será realizada a análise destes dados e eles serão apresentados aos participantes da pesquisa.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser mínimo. Através da realização desta, são esperados os seguintes

benefícios imediatos da sua participação nesta pesquisa: espaço de escuta para professora(r), comunicação e discussão dos resultados do estudo e que o seu conteúdo favoreça a problematização da compreensão de professoras(es) sobre adolescência.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para mais informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Fernanda de Lima Rodrigues, residente na Avenida Hildebrando de Lima, 381 fundos, Osasco, telefone (11) 99448-6611, e-mail fernandalrpsi@gmail.com.

Eu _____,
R.G. _____ confirmo que Fernanda de Lima Rodrigues explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntária(o) desta pesquisa.

Osasco, _____ de _____ de 2019.

Eu, Fernanda de Lima Rodrigues, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a sua participação neste estudo.

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevistas

1. História de vida

- Como foi sua decisão de ser professor(a)?
- Como foi seu ingresso no magistério?
- Como tem sido sua trajetória desde a decisão de lecionar? Essa decisão influenciou sua vida? Se sim, de que forma?
- Quais os cargos que ocupou/ocupa?
- Houve mudanças entre a adolescência que você vivenciou e a adolescência na atualidade?

2. Concepção de adolescência/formação

- Como compreende/vê o(a) adolescente na atualidade?
- Como foi a formação dessa concepção?
- O que pensa sobre a adolescência em seus aspectos intelectual, afetivo, social, suas atividades, perspectivas de futuro?
- Em quais conhecimentos você se baseia para **compreender** a adolescência?
- Sua compreensão sobre adolescência mudou ao longo da carreira?
- Você encontra, entre os demais participantes do espaço escolar, semelhanças e/ou diferenças na maneira em que entende a adolescência?

3. Ensinar para adolescentes

- Há diferença entre ensinar para adolescentes do sexo masculino e do sexo feminino, de diferentes raças, localidades, idades?
- Quais os principais problemas envolvendo o ensino de adolescente?
- Há vantagens em ensinar para adolescentes? Se sim, quais?
- Por que ensiná-los?
- Qual a importância de ensinar adolescentes?
- Quais as condições necessárias para ensiná-los(as)? Você dispõe destas condições no seu cotidiano escolar?
- Como você vê o papel da escola na formação da(o) adolescente?

APÊNDICE C – Entrevistas transcritas

Entrevista com a professora Bete

PROFESSORA BETE: É, eles têm esse projeto TCC. Então a gente já começa com o trabalho no nono ano, ensinando ABNT. Então ele já faz todo um trabalho, o que ele quer pesquisar e saem temas interessantíssimos, desde quem inventou a caneta até, psicopatia, então é o universo deles. A questão da depressão, da ideologia de gênero, eles fazem todo esse link dentro do projeto que já existe. Quando eu voltei para cá, porque eu trabalhei aqui em 2007, quando eu voltei pra cá, já tinha esse projeto, eu acho que esse é um dos fatores aqui, que mais diferencia porque ele começa lá na base. Quando o aluno chega no terceiro ano do médio, por exemplo, ele já sabe o que tem que fazer. Então é esse encaminhar... o aluno é, para essa questão de uma carreira acadêmica. Então ele começa na base, **a importância de ser um cidadão (um dia)**, a importância de ser um estudante, de ter uma perspectiva, porque a gente vê isso no adolescente hoje. Muito triste, você não tem aquele olhar... do futuro, isso me incomoda...

PESQUISADORA: A gente vai ter a possibilidade, agora, de explorar bem. Porque você já trouxe a questão da adolescência. Pensei em a gente fazer essa entrevista em três partes. Um pouco da sua história de vida, um pouquinho sobre a sua decisão de ser professora, como que foi tudo isso, sobre a sua compreensão de adolescente, e depois a gente fala um pouquinho de como que é ensinar pra adolescente: é igual? Não é como ensinar para outras faixas etárias, enfim... Então eu queria saber um pouquinho como foi sua decisão de ser professora, seu ingresso no magistério.

PROFESSORA BETE: Pois é, na verdade eu não tinha essa pretensão de ser uma professora, vim de de empresa privada, já tinha a formação de magistério. Tinha essa formação, mas eu não me identificava em trabalhar com criança. O fundamental I. Isso não me atraía. E, fui pra a empresa privada, **doze anos depois** eu resolvi que eu ia fazer faculdade. E aí fiz a prova e passei. Acabei me formando na Faculdade (nome da faculdade), que hoje não tem mais. E eu acabei indo para essa faculdade, que hoje está extinta... não, ela acabou fazendo uma fusão com a... UNIFESP. Lá do Centro Velho. E aí, fui para História. Nem eu acreditei quando eu consegui, depois de doze anos, passar pelo primeiro ano, e veio o segundo ano, o

terceiro, e quando eu terminei a faculdade eu falei: “E agora, o que eu vou fazer? Eu terminei em dezembro, e acho que a memória fica. Muito presente, porque foi muito bom, eu descobri que eu tinha uma, uma competência e uma habilidade para superar as dificuldades e as limitações de doze anos fora da escola, no dia 28 de fevereiro de 2003, no ano seguinte, eu já estava dentro da escola. E eu encontrei pessoas que me **fizeram** gostar da escola. Então eu fui para uma escola pequena aqui e isso me ajudou bastante, era uma escola que é aqui no Parque São Domingos, era uma escola com seis salas, ideal para quem estava começando, porque você é acolhido e você tem uma visão do que é educação... do que é estar dentro da sala de aula... e eu encontrei pessoas por trás que me ajudou muito.

PESQUISADORA: Quando você foi fazer pedagogia você fez magistério, foi para empresa privada.

PROFESSORA BETE: Isso!

PESQUISADORA: Você decidiu fazer a faculdade e, quando foi terminando a faculdade você decidiu voltar para escola?

PROFESSORA BETE: Aí é que encontrei o meu caminho. Eu fiz o magistério e fui para empresa privada, e quando eu voltei, eu descobri que **era aquela** a minha área, era o fundamental dois.

PESQUISADORA: Então você já foi percebendo na graduação, ou depois?

PROFESSORA BETE: Não, quando eu entrei na escola!

PESQUISADORA: E o que te fez ir para escola?

PROFESSORA BETE: Pois é, parece que é um bichinho que morde a gente. A palavra objeto me incomoda um pouco mas, o nosso objeto de trabalho, é humano, é o ser humano, e eu encontrei ali... pessoas de vários comportamentos, personalidades e isso foi me atraindo. O meu aluno ali, mesmo como eventual, como eu comecei, ele tinha coisas ‘pra acrescentar para mim’, essa coisa do: “Eu vim para cá, porque eu gosto”, “porque minha mãe obriga” ou “porque” e aí você começa a perceber que tem todo um contexto, você não tem só um aluno. Você tem um aluno com histórias, e esse aluno com histórias, ou ele te enriquece, ou ele faz você se tornar uma pessoa mais flexível: ela transforma o seu olhar, ela transforma ‘você como pessoa’.

Então, eu acho que foi aí que eu disse: “O meu caminho é esse”. O meu caminho não era a empresa privada, o meu caminho era a educação! Então eu já estou, há quase dezessete anos na educação...

PESQUISADORA: E essa transição, quando, você precisou ir para escola quando você, recém formada, você decidiu ir para escola, foi uma mistura de coisas?

PROFESSORA BETE: Então, eu falei: “Bom, eu terminei a faculdade e agora? O que eu vou fazer?”

PESQUISADORA: Você não queria ir para empresa privada novamente?

PROFESSORA BETE: Não. Eu estava buscando novos caminhos... Estava buscando mesmo! Mas eu não esperava, porque eu me surpreendi quando eu me peguei dentro de uma escola e fazendo aquilo que eu falava que eu não ia fazer.

PROFESSORA BETE: É aquela coisa: “Eu queria ser veterinária”, “Eu queria trabalhar na área de biomédicas” e acabei dentro da área da educação...

E hoje se você me perguntar: “Você sai...?” Não... eu não me vejo fazendo outra coisa. É isso que eu gosto. Eu entro aqui às sete da manhã, eu saio daqui às dezoito e vinte... Tem dia que eu tenho seis aulas de manhã, seis aulas à tarde... mas é isso que eu sei fazer... é isso que eu gosto de fazer...

E o meu aluno, ele merece ter um professor que o respeite, um professor de qualidade, um professor que tenha esse olhar, de entender assim: “olha... atrás dessa criança que tá numa cadeira, ele tem uma história”.

É dessa forma, eu não me vejo, Fernanda (pesquisadora), fazendo outra coisa, eu não me vejo fora das dependências de escola, eu não mais...

Se você perguntar para mim: “Você quer ir para empresa privada?”

“Não, não quero”.

PESQUISADORA: Hoje é uma decisão estar na escola...

PROFESSORA BETE: Se você falar para mim: “Nossa, mas é muito papel, é muito diário!” Não tem problema... é isso que eu quero fazer, nem que eu, quantas vezes a gente já virou a noite, enquanto que aluno de faculdade, e por que não como professor? O que é que muda? Você aprende todos os dias...

PESQUISADORA: E como que foi sua trajetória desde quando você começou a lecionar então na escola? Começou com escola pública também?

PROFESSORA BETE: Foi! Eu já comecei direto na escola pública. Foi difícil... no início foi muito difícil porque você, às vezes ia paras atribuições de aula, e não tinha aula, e você pegava uma aula e seja o que Deus quiser...

É... hoje não, hoje está muito mais tranquilo...

Eu fui para, para outras regiões, eu fui para Carapicuíba, fui trabalhar em Cotia, fui trabalhar em uma escola particular em Carapicuíba... **aprendi muito**, eu aprendi

muito.

Mas eu não me vejo **fora da escola estadual**... acho que isso é o meu x da questão, eu não me vejo fora da escola **estadual**...

Por que? Porque eu acho que o meu trabalho é mais necessário aqui, é no Estado.

PESQUISADORA: Em que sentido, mais necessário?

PROFESSORA BETE: **No sentido humano mesmo, humano!** Porque, não importa quanto que eu estou ganhando por aula!

Não importa isso, importa o meu aluno, e eu sei que ele tem dificuldade... .

E se eu não olhar para ele, com um olhar de quem realmente pode ajudar a transformar...

E a escola particular não, a escola particular a pessoa que tá ali, ela tem uma outra situação.

O meu aluno é um aluno carente, o meu aluno, ele mora em periferia, ele é de comunidade.

O pai, que sai de manhã e só volta no final do dia, que ele não vê o filho crescer...

Então a escola, ela não pode ser a segunda casa, **mas ela tem que ser acolhedora!**

Eu tenho que entender que meu aluno fica aqui das sete ao meio-dia e vinte, o que que acontece com ele? **Eu convivo mais com meu aluno do que o próprio pai e mãe.**

PESQUISADORA: E você falou que, e por que especificamente o fundamental dois, estadual. Por que estadual, fundamental dois já é estadual?

PROFESSORA BETE: Bom, eu tenho o fundamental e o médio, mas o dois... eu vejo assim, que eu posso trazer um brilho para essas crianças... de você plantar a semente do futuro, porque eles não têm, não veem esta perspectiva de futuro. A coisa tá tão banalizada, é tão triste da gente ver as crianças amadurecendo tão rápido, não é? E trazer de volta essa coisa da criança de: "Olha, o que que você quer ser quando crescer?", "Ah, eu quero ser engenheiro!", "Legal, você quer ser engenheiro? Olha, então vamos trabalhar aqui, vamos" e trazer isso de volta... para o meu aluno, porque ele não tem!

PESQUISADORA: E o que você acha que impede esse aluno de ter essa perspectiva de futuro?

PROFESSORA BETE: Ora, a gente tá num mundo muito rápido, muito rápido.

A tecnologia, não sou contra, de forma nenhuma, não sou contra a tecnologia... **mas**

ela tá muito banalizada. Ela traz algumas informações que assustam! E o meu aluno, ele é muito rápido, porque a informação que ele tem agora, daqui dez, quinze minutos, ela deixa de existir, a criatividade, ela tá sendo abafada, porque eu tenho alunos que são criativos, mas ele já tem tudo pronto, é tudo imediato, é tudo o agora!

Eu não tenho o meu aluno, de tempos atrás, que ele não tinha toda essa informação e ele tinha que buscar...

Hoje ele não busca, hoje ele aperta um botão. Hoje ele tem o Google (site de busca), não é?

Tem a questão família, a gente não tem mais a mãe em casa, ou o pai em casa, hoje a gente tem o pai e a mãe que trabalha e ele tem que ficar sozinho... e esse ficar sozinho, faz com que ele fique, um tanto quanto, ocioso... e a ociosidade faz com que ele não produza.

PESQUISADORA: Entendi. E aí você vê a escola como uma possibilidade de ele fazer algo produtivo, é isso?

PROFESSORA BETE: Isso. Porque é assim, como te falei, a nossa escola, ela tem espaços que propiciam isso... eu tenho alunos de sétimo ano, por exemplo, que a gente foi fazer um vulcão! Foi um trabalho sofrido... mas foi, eles fizeram, e eles reutilizaram o que tinha, a única coisa que eles tiveram que comprar foi assim, um vinagre e um bicarbonato para ver o vulcão, e aí eles tiveram a criatividade de colorir aquela espuma do vulcão. Então isso é o nosso papel, a nossa escola, ela propicia isso.

É o trabalho da professora de Educação Física que está ensinando dança de salão, que é o movimento de corpo, professora de Arte que ensina trabalhos que são expostos aqui dentro da escola, então, isso que é o bom, e eu posso falar, da **minha escola! Minha** porque aqui é um trabalho realmente nosso...

É, pode até parecer assim, você vai falar assim: "Nossa, seu superego em relação à escola". Mas não é. A nossa escola, realmente ela faz, nós fazemos parcerias entre nós... a equipe gestora, não posso falar, é uma equipe forte, é uma equipe que está junto há muitos anos, é uma equipe que dá respaldo para que a gente execute isso, se você não tiver essas parcerias entre as partes, não sai. Tem jogos de inteligência, aqui a gente faz o quiz por exemplo, **dentro da brincadeira** eles aprendem...

Eu tenho a professora de matemática, não sei nem se eu posso falar de outro professor, mas o trabalho que ela faz com as crianças é lúdico!

PESQUISADORA: No fundamental II?

PROFESSORA BETE: No fundamental II, sexto ano. Então aqui não tem essa, se a vice-diretora tiver que ir para sala, ela vai, se a coordenadora tiver que ir, ela vai, desenvolve projeto...

PESQUISADORA: E desde que você se formou e você começou como professora eventual na escola pública, você já foi pro fundamental II, como foi sua trajetória?

PROFESSORA BETE: **Foi direto! Eu tive a sorte de, em maio, eu entrei em fevereiro, em maio eu já tinha as minhas aulas,** tinha oito aulas e, apesar de ter a formação em História, tive a possibilidade de ampliar um pouco para Geografia. Então eu comecei com Geografia. Eu fui para uma escola muito boa, no sentido de ser pequena, como eu já havia dito. E eles trabalhavam muito com projetos. Projetos desde o sexto ano, até o nono ano... projeto de leitura. E isso foi me mostrando que a educação não era só estar em sala de aula. A partir daí, eu comecei a ir pra outras escolas. Por isso que eu falo, quando você tem oportunidade de ir pra outros lugares, conhecer outras realidades... Foi o que aconteceu comigo, então em cada ano eu estava em um lugar. A nossa comunidade aqui é carente, mas no início, eu fui para comunidades muito mais carentes, onde você tinha alunos de nono ano que as meninas não sabiam o que era prevenção. Meninas que ficavam grávidas muito cedo, meninas que tinham problemas familiares... Então, esse foi meu segundo momento dentro da escola. A partir daí, eu voltei para O. (cidade) porque eu era da Norte 1, que pega a região n. de São Paulo... da capital, e aí eu voltei pra O., e era uma batalha imensa você conseguir aula. Em 2006, eu fui para escola de período integral, em 2007 eu vim pra cá, porque aqui é uma escola que ela é escondidinha... Eu vim para cá em 2007, gostei do trabalho, já era um trabalho sério. A gente tinha... cada ano você escolhia... a atribuição era feita de forma diferente. Em 2008 eu fui obrigada a, não tinha aula em Osasco... aí eu fui pra Carapicuíba. Trabalhei também numa escola, mas ali era ela uma escola bem rígida. Era uma escola praticamente militar... por ser do Estado mas **era uma escola que o aluno tinha que seguir umas regras bem rígidas ali.**

PESQUISADORA: Rígidas como? Me dê um exemplo...

PROFESSORA BETE: Se você chegasse sete e um, o professor chegasse sete e um, ele não entraria e, se o aluno chegasse sete horas, ele também não entraria, porque sete horas ele tem que estar dentro da sala de aula, pra fazer valer os cinquenta minutos. Mas agradeço porque aprendi muito ali, apesar de estar muito

nova na educação. Encontrei pessoas que me ajudaram a ser organizada, a trabalhar muito com a parte burocrática. Em 2009, eu fui parar em Cotia. Uma escola, já não era fundamental, mas era ensino médio. Aprendi muito, eu acho que esse que é o bom você ter esse olhar de aprender... não se preocupar só com o negativo. O lugar podia não ser bom, mas os meus alunos eram. Eu brinco muito, eu falo que **eu devo ter um imã pros alunos**, porque a gente acaba se identificando muito. Em 2010 eu voltei para cá. Mas fui para uma escola mais centralizada, fui pro C. (nome da escola) em O. (cidade), fiquei lá seis anos. Aprendi porque o C. (nome da escola), quando eu entrei lá, **era uma escola assim ainda muito tradicional**. Um trabalho assim muito sério. Profissionais. Especialistas, professores mestres, doutores. Eram pessoas que tinham a contribuir. Por que eu falo que, a gente não para.

PESQUISADORA: E você falou que era uma escola assim bem tradicional. Assim como a de C. (outra cidade em que trabalhou), que você falou. Ou tem diferença entre estes dois tipos... uma você falou como militar, que aí vocês participavam das regras, os professores, os alunos... Ou não: vinham de gestão...

PROFESSORA BETE: **Não! Era de cima para baixo.** Lá se trabalhava muito com a questão do exemplo. Se eu quero que o meu aluno seja um bom aluno, eu tenho que ser o exemplo. Então, começava desde os seus trajes até o seu comportamento.

PESQUISADORA: Eles controlavam que tipo de roupa utilizar, a forma de falar com os estudantes, é nesse sentido?

PROFESSORA BETE: Sim, a (escola) de C. (cidade em que trabalhou) sim! Era extremamente centralizadora, essa de C. **Se um professor estivesse com o sapato sujo, era chamado a atenção, se sua camisa estivesse amassada era chamada a atenção, se uma professora estivesse com uma blusa um pouco mais curta, você era repreendida.**

PESQUISADORA: Agora, o C. (nome da escola em que trabalhou), você falou como, tradicional... um funcionamento mais tradicional, mas de uma forma diferente...

PROFESSORA BETE: Sim, porque o C., já tinha professores ali muito antigos. Professores desde a fundação, professores que estudaram lá. Eram rígidos sim, mas ali eles focavam muito a questão do aprender. O meu aluno ele tem que ir pra Academia, ele tem que cursar uma (faculdade). E, até 2012, 2013, eu vi isso. Alunos

entrando em universidades federais. Então, o foco ali era **formar o aluno para seguir uma carreira acadêmica.**

PESQUISADORA: Isso era discutido então com eles? Vocês deixavam claro, que esse era o objetivo...

PROFESSORA BETE: Sim. Esse era o foco dele... era realmente aprender para prestar um vestibular e entrar numa faculdade. E a gente conseguiu sim alguns alunos. E hoje é muito gostoso encontrar aqueles alunos e falar assim: "Olha, eu sou publicitário!", "... eu fiz engenharia", ou não, seguiu outra carreira.

PESQUISADORA: E essa decisão de você ser professora, de lecionar, influenciou sua vida, Bete?

PROFESSORA BETE: **Muito... muito! Porque aí eu acabei percebendo que isso está na família...**

Eu tenho primos, tios, que são professores, e era uma coisa que eu resistia... parece que está no DNA mesmo.

PESQUISADORA: E você resistia por quê?

PROFESSORA BETE: Ah, porque eu achava que isso era coisa de gente louca. Imagina ter que aguentar filho dos outros e aí eu brinco: Não botei filho no mundo mas eu tenho na minha sala, alunos, que não são meus filhos, mas que muitas vezes você... é uma referência para esses alunos... de conselho, de uma orientação.

PESQUISADORA: Então você acredita que a escola, a função dela não é trabalhar só o conteúdo?

PROFESSORA BETE: Não! Hoje, não!

PESQUISADORA: Já foi antes?

PROFESSORA BETE: Foi sim! Se a gente for pensar em 1980, século XX, 1990, eu posso te dizer que essa era a função da escola. Hoje não. Porque o aluno, ele era um número na lista. A função era educar, dar uma formação para que ele tivesse um bom emprego, para que ele tivesse uma universidade. Hoje eu acho, acho não... eu acredito que a escola tá muito além disso... muito além. Mesmo porque, hoje você trabalha com a questão, não só conteúdo, mas você trabalha com a questão gênero, você trabalha com a questão étnica, você trabalha com a questão de imigrantes, você tem hoje na nossa atual situação... não dá só para ser conteúdo... você tem que ter esse despertar, para fazer com que o seu aluno entenda que a gente está numa outra dinâmica... que o mundo está girando muito rápido e que eu tenho

coisas que eu tenho que resgatar... os valores que têm que ser resgatados.

PESQUISADORA: E quando que você acha e como que aconteceu essa mudança de você perceber que a escola tinha um foco mais no conteúdo, e hoje tem foco nos **valores**, nas questões que estão postas nos desafios da sociedade como você disse: questão de gênero sendo discutida, questão racial...

PROFESSORA BETE: Quando eu percebo isso? Quando eu começo a perceber e outros colegas trazendo isso pra mim... isso não foi uma descoberta minha...O perceber, foi quando, na hora do café, no intervalo da gente, começaram a discutir essas questões dentro da escola, quando você começa a perceber uma violência crescente dentro da escola, quando você começa a perceber que o seu aluno, ele mudou o comportamento, ele se torna uma pessoa mais agressiva, quando esse aluno ele deixa de ser produtivo e ele começa a não fazer mais a coisa da forma que ele fazia. Então, quando estas discussões vêm à tona, a gente começa a perceber que a escola, ela tem que deixar de ser um tanto quanto conteudista... não que ele não tenha que existir, mas que a gente precisa ter um olhar para esse aluno, o que é que está acontecendo... É onde vem as descobertas: as questões de cunho familiar, a rejeição, as brincadeiras... que é o famoso bullying, que todo mundo fala assim: “Ah, antigamente existia e hoje é lei, hoje não pode”, mas quantas pessoas aguentaram no passado e foi reprimido pela família: “Óh, você deixa de ser bobo e tal”. E hoje não, hoje você tenta e mais uma vez a gente tem a tecnologia aí mostrando. É essa questão do imediatismo do o meu aluno, que é sozinho, que ele não tem o amparo do pai e da mãe no momento, ele não tem com quem conversar, ele pega as informações erradas, uso de drogas: “então usar drogas vai me ajudar bastante”, “eu vou ficar zen naquele momento”! É a partir daí que eu começo a ter essas percepções. Em que ano: 2013.

PESQUISADORA: E onde que você estava?

PROFESSORA BETE: Estava no C. (nome da escola).

PESQUISADORA: Você percebeu que era uma preocupação do corpo docente e aquilo te despertou também para estas reflexões?

PROFESSORA BETE: Sim. Eu conheci a professora (Marta, nome fictício). Hoje a professora Marta trabalha no período integral. Ela começou a trazer isso e discutir. Ela começou a me mostrar algumas coisas. A partir dela teve outro professor também, de Filosofia, e era um grupo novo que estava ali, com exceção da Marta, mas era um grupo novo que estava se formando. Porque os antigos estavam se

aposentando. Então **esse grupo novo** traz esse olhar diferente...

PESQUISADORA: Você acredita que essa decisão de lecionar transformou sua vida?

PROFESSORA BETE: Transformou...

PESQUISADORA: Influenciou? Em que sentido, assim para sua vida mesmo?

PROFESSORA BETE: Eu hoje falo menos e observo mais. E eu levo isso para fora da escola, observar as coisas que acontecem... Porque às vezes a gente fala: "Como é que eu vou tratar o outro? Porque às vezes o meu aluno fala assim: "Poxa professora você pegou pesado!" E você fala: "Desculpa, não foi a intensão!" E eu começo a me pegar e a me policiar neste sentido. "Poxa, o outro, como é que eu estou tratando o outro?" E eu acabei levando isso para casa, eu acabei ouvindo mais, eu aprendi a ouvir mais, a observar mais e a não ter medo de pedir desculpas quando eu erro. Porque eu acho que a gente tem uma arrogância natural... fala assim: "Eu não desço o nível!" Se tiver que descer hoje, eu desço! E eu tiro meu aluno para fora e digo: "Olha, o que que tá acontecendo com você"? Fui eu?" Ou mesmo na frente de toda a sala: "Me desculpe, não foi minha intenção". Eu acho que isso não é vergonha e isso me transformou em um ser humano melhor e mais flexível. Por que é que eu não posso dar cinco pro meu aluno? Hoje ele se esforçou, mas não foi bem sucedido, será que meu aluno é só nota? Meu aluno não é só um número e de repente, naquele momento ele não estava bem. E quando você conhece o aluno, você sabe o porquê você está dando aquele cinco. Não é porque ele fez por merecer, é porque naquele momento ele não estava bem, mas ele se esforçou... ele pode não ter atingido o dez que eu queria, mas ele se esforçou para tirar o seu (inaudível) que se transforma em cinco.

PESQUISADORA: Então você entende que é o processo de escolarização... não a avaliação como um momento em que aquele momento que vai determinar, a continuidade da escolarização dele.

PROFESSORA BETE: Não é um pedaço de papel que vai falar para mim que o meu aluno é bom ou ruim. **Eu tenho mil formas de observar meu aluno!** Ele pode verbalizar para mim aquilo que eu quero, do jeito dele, se eu conheço meu aluno. **Porque entrar na sala com um diário embaixo do braço, faz a chamada, passa na lousa, isso não é ensinar.**

PESQUISADORA: É uma questão: Você acha que a adolescência que você vivenciou, e a adolescência hoje, são fenômenos diferentes, tem diferença?

PROFESSORA BETE: Muito, muito!

PESQUISADORA: Em que, você acha?

PROFESSORA BETE: Naquele tempo a gente era mais limitado em relação, família. A gente tinha uma viseira, você não fazer... abrir esse olhar. Era uma coisa, em termos de escola, era uma coisa extremamente conteudista... A gente aprendia o que? A fazer colcha de retalho. Hoje o meu aluno faz colcha de retalho, mas se eu colocar ele na frente de um computador, ele vai desenvolver um programa para mim. Então, é claro, eu tinha muito mais conteúdo, eu tinha que desenhar, trabalhar com **argila...**

Perfeito, aprendi muito, mas **era aquela época, e esse era aquele tempo** onde eu só tinha a televisão preto-e-branco! **Hoje, a gente tem um aluno, que ele tem o poder da tecnologia**, então o que ele quer buscar, ele busca. Eu falo pro meu aluno que: “A tecnologia tem que estar a seu favor, e não contra você”. Eu quebro um pouco essa questão de tudo que é jogo, mas, saber usar. É isso que a gente faz aqui, a gente leva o aluno pra prender a usar. Tem aluno que entra na frente da tela de um computador e ele me ensina, hoje é uma troca de aprendizagem e graças a Deus que mudou, e graças a Deus! O meu tempo já era, passou... Essa nova realidade do aluno, é que ele consegue desenvolver, é o que ele faz, mas ele faz isso na tela de um computador... Ele pode ser, a dificuldade dele está em uma escrita, mas se ele sentar na frente de um computador ele responde o que você pergunta. Essa é a nova linguagem que eles usam, então, graças a Deus que acabou. Meu tempo foi outro e foi bem vivido, e era a realidade daquela época! **Hoje a nossa realidade é outra, essa dinâmica é outra, o movimento é outro, nada a ver!**

PESQUISADORA: Você acha importante ter essa compreensão de que a sociedade muda, então as pessoas mudam?

PROFESSORA BETE: Não é que a minha geração é a minha geração, a gente pensa da mesma forma, a gente muda comportamentos, mas isso é da minha geração... Essa geração é outra, quem tem 30, 20, e quem tá chegando agora, cada coisa no seu tempo, tudo teve o seu tempo, cada um teve a sua realidade... “Ah, antigamente pedia a benção pro pai e mãe”, hoje não pede! Essa geração veio depois da minha. Quem tem filho hoje: “Ah, é normal!”, depende como você cria seu filho...

PESQUISADORA: Essa diferença tem a ver com as questões de uma determinada

época, de como a vida funcionava naquela época?

PROFESSORA BETE: Sim, é assim que eu vejo! Eu não vivi a época do meu pai e da minha mãe, eu falo para eles: “Deus o livre!”. Imagina, para namorar precisava pegar na mão e o pai e a mãe, sentados. Não, não! No meu tempo não, no meu tempo já beijava. Já era uma outra época, já era uma outra compreensão. Hoje é outra completamente diferente da minha época. E eu não posso falar assim: “Na minha época”. Graças a Deus a minha, foi a minha e eu vivi. Hoje a realidade do meu aluno é outra... e eu tenho que compreender porque eu penso assim: “Você não precisa mudar, mas você precisa aprender, principalmente dentro de escola”. Eu posso não aceitar, mas eu respeito. Eu posso não entender, mas eu vou tentar compreender esse momento do aluno, porque se você não fizer isso, você vai ser aquele, você vai fazer o retrocesso. Essa é a minha visão, e daqui pra frente a tendência é mudar.

PESQUISADORA: Esse retrocesso, em que sentido?

PROFESSORA BETE: No sentido de comportamento mesmo... Eu não vou chegar para o meu aluno e ficar o tempo todo: “Porque na minha época...” Não. A minha época foi minha época! Não é a dele, ele não viveu a minha. Ele não nasceu pronto, ele vai aprender de acordo com o tempo dele. Essa questão também da linguagem, eu falo assim, de vez em quando, em brincadeira: “É o parça, é o mano!”. Entender a linguagem dele, isso é importante. Porque o adolescente, ele traz um vocabulário todo novo...Eu pergunto: “Então, o que que significa isso...?” Por que eles usam uma expressão: “Cola na goma”. O que é cola na goma? “É vai lá em casa!” Você tá inserida no mundo dele. Isso é importante também.

PESQUISADORA: E pensando agora, Bete, especificamente sobre adolescência, como que você entende adolescência hoje, na nossa sociedade, na atualidade?

PROFESSORA BETE: É contraditório. O adolescente ele é contraditório, ao mesmo tempo que ele está bem, ele não está, ao mesmo tempo que ele entende, ele já não entende mais, é uma geração que tem muitos conflitos, eu acho que entra a questão da família, esse adolescente, como eu já havia dito, ele fica muito só, o universo dele é o universo de Internet. E a gente não sabe o que tem do outro lado, eles se envolvem entre eles muito cedo, é aquela coisa da inocência, os sentimentos afloram muito cedo. Eles perdem o humor muito cedo. Eles têm essa coisa do humor, eles estão rindo, daqui a pouco nada tá bem, “meu mundo caiu”. Ele é, neste sentido, eu acho que o adolescente é contraditório.

Eu vejo dentro de sala de aula, às vezes, essas alterações de humor, isso me preocupa, dentro de sala de aula ele tem o momento destruição se ele não entende ele já quebra um lápis, ele já pega o caderno e começa a arrancar folha, então isso me preocupa no adolescente.

PESQUISADORA: Você observa isso em outros contextos ou mais na escola, fora da escola também, em outras escolas?

PROFESSORA BETE: Às vezes na fala do próprio pai ou a mãe.

PESQUISADORA: Por exemplo?

PROFESSORA BETE: Às vezes, como ele trata o pai e a mãe: “Você cala a boca porque você não sabe o que tá falando!” Isso eu acho uma coisa muito estranha. Porque pai e mãe, quando fala assim: “É, porque pai e mãe tem que ser amigo”, isso me incomoda um pouquinho, acho que você tem que saber ouvir, **mas você é pai e você é mãe**. Amigo é amigo de escola, é amigo de futebol, é amigo...

O contexto familiar é o que me preocupa mais em relação ao adolescente, porque, eu vou **falar até um pouco, eu vejo eles muito abandonados, eu vejo o adolescente!** E a fuga dele é aqui com o outro colega. E quando aquele colega falta, você fala assim: “Caramba!” Aí você vê ele quietinho, amuado, ele já não quer desenvolver... É o aluno que às vezes dorme em sala de aula, porque ele foi dormir tarde, porque ele tem doze ou treze anos, e ele ficou no celular até às quatro da manhã. Ele não aguenta vir pra escola e quando vem ele dorme, então assim: cadê a presença, a família? **Nesse caso eu vejo a família muito mais ausente e responsável** pelo comportamento dos adolescentes que a gente tem hoje.

PESQUISADORA: Para você, essas características que você relatou sobre os adolescentes, de às vezes se comportar de uma maneira mais agressiva, de expressar um descontentamento de uma maneira menos produtiva, você acha que isso eles têm apreendido na família?

PROFESSORA BETE: Na família. Porque assim, até a linguagem. Até algumas coisas assim, que eles falam, porque essa sexualidade hoje tá muito aflorada. A **sexualidade está... e não é novidade**, porque eles aprendem fora. E a escola acaba sendo até um ponto de encontro. Isso eu estou falando não só aqui, mas no contexto geral. Escola é o ponto de encontro da galera, por quê? Porque se eu não tenho nada divertido no meu bairro, a escola é o melhor lugar, é o melhor lugar para sexo, para beijo, para namorar, para usar droga, para bebida. O adolescente hoje está indo cada vez mais cedo por estes caminhos, e quando, às vezes, você chama

o responsável: “Não sei mais o que eu faço”. Isso me incomoda, essa fala: “Professora, quer que eu faça o quê? Não sei mais o que eu faço com esse menino”. Será que esse responsável já sentou, às vezes, muitas vezes a gente senta com o aluno: “O que é que tá acontecendo? “Ah professora, minha mãe não gosta de mim”. Essa é uma das coisas: “Ah, porque minha mãe dá mais atenção para o meu irmão mais novo”, ou “Ah, porque eu chego em casa, tenho que fazer tudo” . Então, a família é o ponto de equilíbrio desse adolescente hoje, se ele não tem isso ele perde... ele se perde totalmente.

PESQUISADORA: E nesse sentido, Bete, para você, qual a função da escola, então, na formação de adolescente?

PROFESSORA BETE: Hoje? É aquilo que eu te falei, a escola deixa de ser conteudista como um todo, mas a gente vai trabalhar com o lado humano, ela vai ser humanista também... A gente vai parar, a gente vai conversar, a gente vai tirar o aluno para fora: “O que que tá acontecendo? Por que que você tá agindo assim?”... procurar meios. E muitas vezes, a gente traz aqui pra coordenadora... porque ela é extremamente sensível. Ela consegue puxar: “O que que o aluno tem?”. Quando a gente fala para ela assim: “Olha, o aluno tal está assim”, ela fala: “Manda para mim.” E ela conversa, ela acaba descobrindo coisas que assustam. Às vezes assusta um pouco o relato que ela faz para gente, do aluno que a gente enviou. E hoje, **o que tem de aluno com depressão, gente!** Os adolescentes principalmente fundamental II! Muitos alunos com depressão e por quê? “Porque eu me sinto gordo!”, “Porque eu me sinto feio!”. É porque... a questão étnica, “Ah, é por causa do meu cabelo!” E eu fico olhando e eu falo: “Gente, isso é uma doença desse século. Se a pessoa não se sentir bem com ela mesma, ela se torna uma pessoa extremamente infeliz e isso tá trazendo a depressão!

PESQUISADORA: E nesse sentido, como que a escola trabalha essas questões que os adolescentes têm trazido?

PROFESSORA BETE: Pois é, dependendo chamo a família. A gente já encaminha para coordenação, ela ouve e, em muitos casos, ela faz encaminhamento: psicólogo, terapias, que é o melhor caminho...

A primeira coisa que ela faz é o encaminhamento e passar no médico: “Vamos ver o que está acontecendo!” Conversa com a família, expor a família no desenvolvimento porque: é responsabilidade da escola? Sim! Mas é responsabilidade, também, dos pais. Traz a família, conversa e faz o encaminhamento...

PESQUISADORA: E coletivamente, vocês discutem estas questões, com a sala, um projeto na escola, como que funciona?

PROFESSORA BETE: Sim, claro. A gente discute porque, toda quarta e quinta-feira a gente tem as reuniões semanais. Nessas reuniões semanais, Fernanda, tem um espaço para colocar algumas situações ou mesmo quando a gente, no café, não tem assim: “Olha, é esse tal momento”, não. “Gente, está acontecendo isso e isso, vamos observar, vamos ver o que é que tá acontecendo.” Às vezes no café, às vezes no corredor, a gente para e fala: “Olha, observa o fulano de tal, tá muito estranho... vamos ver!” E quando a gente faz esse consenso, a gente traz aqui para cima, pede para Andreia (coordenadora): “Andreia, dá para conversar com o aluno, ver o que tá acontecendo?”. E aí ela faz todo um trabalho de encaminhamento... para psicólogo, às vezes o Conselho Tutelar, o CRAS, então ela faz os encaminhamentos... Aqui a escola, Fernanda, ela tem uma preocupação, como eu te disse no início, muito grande com o aluno. Quando a gente percebe que o aluno faltou três, quatro dias seguidos, a gente já comunica: “Olha, o aluno faltou”. O que está acontecendo com esse aluno, é um aluno que não é de faltar, não teve uma comunicação. Então tem isso... O S. (professor mediador) ou a S., já liga: “Olha, o que que tá acontecendo? Está doente? A gente tem essa preocupação com o aluno. E o mais interessante é que toda a equipe, a diretora conhece os alunos, todos por nome... todos por nome!

PESQUISADORA: E você acha que esse foco no aluno, faz diferença para esse aluno adolescente?

PROFESSORA BETE: Faz, faz sim! Como eu te disse, conhecer o aluno por nome, pode parecer uma coisa boba, mas é extremamente importante. Porque ele sabe que não é o número doze da lista de chamada, ele é o José da Silva. Então é importante sim, afinal de contas esse espaço é do aluno.

PESQUISADORA: E o que você percebe de reação dos estudantes, quando vocês falam com eles, perguntam o que tá acontecendo?

PROFESSORA BETE: Eles se sentem importantes, é importante para eles... porque ele : “Opa, eu não estou largado não... alguém se importa comigo”. Quando você chega e... não, abraçar não, eu principalmente, porque eu tenho essa dificuldade de ficar, eles que abraçam, . Eu tive que romper com isso também... porque eu era muito... as pessoas, para eu abraçar, tinha, e o meu aluno hoje chega e ‘pendura’, os pequenos, principalmente... Quando você chama: “Vem cá, vamos conversar lá

fora, o que tá acontecendo?” Ele começa a expor e você fala para ele: “O que que você acha melhor, você quer subir e conversar com a A. (coordenadora)? Você acha que a gente pode te ajudar? Mas nada que fuja da questão da escola! Tem a questão do paternalismo mas não vamos confundir. Você está trabalhando com a pessoa, você tá mostrando o lado humano, mas na intensão poder de ajudá-lo, de transformar numa pessoa melhor. **Não vamos confundir e achar que tem que ir na casa da pessoa, dar cesta básica... nada disso não!** Então, quando você faz isso ele se sente importante. Ele começa a perceber assim: “Alguém tá olhando para mim”, “Alguém se preocupa comigo”. Acho que essa é a palavra, Alguém está se preocupando comigo.

PESQUISADORA: Você, pelo que está falando especificamente sobre o adolescente... ele tem essa necessidade de ser visto, de ser considerado?

PROFESSORA BETE: Sim... com Certeza! Ele precisa disso... (ser visto) e a escola é o lugar em que ele pode ser visto, em que ele vai se mostrar... para o grupo, para sua sala...

PESQUISADORA: E Bete, como que você foi formando essa compreensão de adolescência, tem algum conhecimento que a embasou?

PROFESSORA BETE: Não... foi experiência, foi o dia a dia, principalmente quando um aluno falou para mim que, e eu tive que mentir, que professor folgado ele tinha que pegar uma quadrada, eu não sabia o que era quadrada, era revolver. E professor folgado ali não tinha vida longa, umas coisas assim. E eu tremi... porque a gente tem medo, mas eu não podia mostrar que eu estava com medo... . E aí, na época, meu marido estava me esperando e eu falei: “Olha, você tá vendo aquele carro ali, é o meu marido e, deixa eu te falar uma coisa, você não está falando com qualquer pessoa, você tá falando com uma campeã de tiro”. É claro que era mentira. E nas semanas seguintes ele falou: “Então professora, você é campeã de tiro mesmo”, eu falei: “Agora, a mentira, eu vou sustentar”. Mas foi a partir daí... porque ele se tornou meu amigo... ele era meu amigo... era forma dele falar que eu estava invadindo o espaço dele, porque eu estava impondo a minha vontade. A partir daí eu comecei a perceber, foi aí, que o seu aluno, às vezes ele fala algumas coisas, mas é porque ele se sente ameaçado, porque ele acha que você tá invadindo aquilo que é espaço dele, ou a vontade dele. A partir daí que eu comecei a ter esse olhar. Foi uma experiência, foi em P. (bairro de uma cidade do estado de São Paulo), foi uma turma de oitavo ano. **E eu lembro do nome desse aluno até hoje... é... desculpe**

se eu me emocionar mas é a partir daí que a minha vida como profissional, ela começa a ter sentido. Não só ser um professor que escreve na lousa e que pega um caderno para corrigir, mas é olhar o meu aluno como pessoa e ser humano. Não funciona (imposição)! Não!

PESQUISADORA: Tem que ser por outra via a relação com ele?

PROFESSORA BETE: O diálogo... o diálogo! Um diálogo flexível, ameno, um diálogo sincero! Sabe, não é porque você é professor, você tem um diploma, que você tem que mostrar e humilhar seu aluno. O contrário... eu sei que a gente peca por uma fala barulhenta, a gente dá uma... não sou perfeita nesse sentido não. Mas é perceber que o meu aluno ele não está bem. É perceber o que que está acontecendo, é o diálogo aberto, é o diálogo verdadeiro. O aluno percebe quando você está mentindo, quando você está sendo falso com ele, sabe? O aluno, ele tem essa percepção.

PESQUISADORA: Com o adolescente, você acha que é diferente do que em outros momentos da vida dos alunos, lidar com o adolescente, é diferente?

PROFESSORA BETE: É, porque eu te falei, ele tem algumas alterações... Um dia está bom, um dia não está. Mas quando chega na escola, parece que, esse adolescente que fica sozinho, a escola é o sol dele, é o mundo dele, é o universo dele. É aqui que ele se mostra realmente o que ele é... se ele está bem, se ele não está, se ele está feliz, é aqui que ele mostra tudo isso. A escola acaba sendo o universo único do aluno... É aqui que ele fala coisas que ele não pode falar em casa...

PESQUISADORA: E você acha que eles são assim ou você acha que a escola permite esse diálogo, eles poderem se expressar?

PROFESSORA BETE: A escola hoje, ela não é aquela escola do passado, não é Fernanda? Ela é uma escola que hoje ela dá voz pro aluno. Hoje a gente tem **aqui o Grêmio, Grêmio Estudantil por exemplo, aonde o aluno tem um papel fundamental, ele tem responsabilidades...**

PESQUISADORA: E como que funciona esse Grêmio Bete?

PROFESSORA BETE: O grêmio é feito a eleição anualmente. Não é que ele foi reativado, ele não tinha tanta... Alunos do ano passado e retrasado, muito bons. A responsabilidade de entretenimento, por exemplo: um Agita Galera, um Dia do Agito, algumas ficavam por responsabilidade do grêmio. E o grêmio, ele desenvolvia trabalhos maravilhosos. A gente tem aí o setembro amarelo, o grêmio desenvolvia

palestras... eles estudavam sobre isso. E tem a questão do ajudar mesmo na escola, eles têm o uniformezinho deles. Tem um coletinho vermelho com a chapa, e a eles são dadas responsabilidades. Eles nos ajudam em tudo o que é possível... e que é, porque existe um limite. Então eles participam de reuniões... eu sei que agora...

PESQUISADORA: Com o corpo docente?

PROFESSORA BETE: Com a coordenação, mas tem também um professor que participa e depois é passada para a gente... Tudo que o Grêmio faz, a escola aqui, Fernanda (pesquisadora), ela tem isso... nada fica isolado, tudo é passado para a gente. A gente sabe de tudo que acontece e o que vai acontecer, e o Grêmio tem esse papel... é muito legal o trabalho. Eles trabalharam com o setembro amarelo com os menores e você vê a maturidade que eles estão adquirindo, isso é...

PESQUISADORA: Essa maturidade que você fala é intelectual, relacional, emocional... o que você percebe?

PROFESSORA BETE: Em todos os sentidos, porque ele se sente importante. Ele tem uma função, ele exerce uma função... A maturidade que ele vai adquirindo em relacionar-se com outra pessoa, como ele quer ser respeitado ele respeita o outro. A responsabilidade do compromisso que ele assumiu. Então é assim, quando é oito e pouco da manhã, o pessoal do grêmio da tarde já tá aqui.

PESQUISADORA: Então você acha que é assim, intelectualmente é um momento da vida diferente?

PROFESSORA BETE: É, pra eles é muito bom isso.

PESQUISADORA: Sobre a participação, como que é ser adolescente? Você falou que adquiriu esse conhecimento sobre a adolescência na sua experiência profissional. Como que você vê o aspecto, então, intelectual, de participação, como que é? Autonomia ou não?

PROFESSORA BETE: Eu vou falar pelos meus alunos, como um todo. É muito bom quando você percebe que ele está assumindo responsabilidades e que ele começa a tomar atitudes **positivas**. **Então ele fala assim: “Olha, eu fiz isso, porque isso aqui é bom!”** “Olha professora, eu fiz assim, assim, assim, e ele sabe o que está falando porque ele desenvolveu um processo de aprendizagem, ele buscou caminhos pra, porque eu falo: “Aqui, eu só dou a vara, não dou o peixe”. Eu falo para ele: “Olha, eu indico tal filme, assiste!”, e quando ele traz o feedback é muito gostoso. Professora eu assisti o filme, aí ele já rasga um palavrão... e ele fala assim:

“Muito bom, heim? Ó, o que eu entendi do filme foi isso, isso e isso”, e eu falo: “Nossa, graças a Deus... ele pegou o eixo central para gente”. Ele está construindo essa maturidade, ele está construindo a sua intelectualidade. É claro, não estou falando de um aluno como um todo, que fique claro isso... porque a gente tem alunos com limitações e a gente sabe que não vai avançar... A gente sabe que tem alunos que têm essa dificuldade e que têm acompanhamento.

PESQUISADORA: E que tipo de limitação você está falando, Bete?

PROFESSORA BETE: É, escrita, a gente tem as limitações mentais mesmo, a gente tem aluno surdo aqui na escola, então a gente sabe, mas procura fazer adaptações. Para esse aluno com uma certa dificuldade existe as adaptações. Em contrapartida, os outros, é muito bom a gente ver que eles estão crescendo. Então, eu tenho alunos do sexto, que vão pro nono, que eram meus. E quando você olha o desenvolvimento desse aluno... a sua fala já mudou, o seu comportamento mudou, a sua maturidade, a maturidade que ele adquiriu pra idade, que tá certinho... E quando ele começa a falar dos seus encantamentos, dos seus amores, então hoje ele está apaixonado, amanhã ele não está mais, isso é ser adolescente... Quando você tem um adolescente que ele fala assim: “lh, fiz besteira, cheguei um pouco mais tarde”, isso é ser adolescente. **Às vezes, o adolescente, ele quer romper regras.**

PESQUISADORA: E ele tem essa característica, de onde vem isso?

PROFESSORA BETE: Gente, é uma coisa do adolescente. Em sua maioria os adolescentes, eles são assim, eles são instáveis, hoje está bem, amanhã não está! Ele apaixona, ao mesmo tempo, como um acender e apagar de luz, pronto, acabou a paixão! Ele já arruma outro, isso é do adolescente! Ele já tem isso, são as oscilações que ele tem, é a fase do crescer dele, uma hora ele age como criança, outra hora ele age com maturidade espantosa! Mas é dele, é característica do adolescente... Quem não foi assim, o Einstein, o pai da química, da física? O adolescente, ele tem essa passagem da sua pré-adolescência, até atingir a sua maturidade, a sua maioridade. Com dezoito anos ele já tem um outro comportamento, com vinte e cinco ele já vai ter outro... mas é normal ele oscilar... porque ele está em conflito com ele, o que é certo, o que é errado, “Vamos romper essa regra, que é legal”, **então se ele tomar uma caipirinha, ele sabe que ele não pode, que ele é menor de idade, que, mas ele quer romper, ele vai tomar. Ele sabe que é errado, mas é assim, ele precisa experimentar...** é gostoso correr

risco... Quem não foi um adolescente assim, eu fui, romper regras... Ele é errado? Não! Mas ele quer conhecer... curiosidade. É natural do adolescente... essas inconstâncias.

PESQUISADORA: Então você consegue fazer essa associação: lembrar de quando era adolescente isso te possibilita a compreender os seus alunos?

PROFESSORA BETE: A entender... sim. Nossa! Quem é que não gostava de beijar atrás do muro da escola, gente? Está certo que hoje eles beijam na frente, não precisa ser atrás do muro... mas é normal, a gente... Você ler um livro e você viajar num livro, e você achar que podia fazer a mesma coisa... Sonhos, desejos, vontades, isso é típico do adolescente. Hoje eu não faria, mas se eu voltasse aos meus quatorze, quinze anos, eu beijaria atrás do muro da escola.

PESQUISADORA: Ao longo de sua carreira, como professora, você acha que a sua forma de ver a adolescência mudou? Ou você já tinha, antes... do começo da carreira, essa compreensão e ela te acompanha até hoje?

PROFESSORA BETE: Não... igual, não. Você vai aprendendo a prática, porque na teoria, a gente lê muito Paulo Freire, a gente lê muito Maria Montessori, sabe? Você lê muitos teóricos. Na teoria é muito, muito bonito, mas a prática é outra... e você aprende na prática... é no seu dia a dia. O método, quem desenvolve é você, o meu adolescente, ele é diverso. Eu não tenho o adolescente que saiu em produção em série. O meu adolescente, cada um tem um comportamento, uma personalidade, um caráter... Uns são mais dóceis, outros mais secos... mas eu tive que aprender a lidar com essas diferenças...

PESQUISADORA: Você acredita não existe só uma forma de ser adolescente?

PROFESSORA BETE: Não... imagina!

PESQUISADORA: E o que leva a essas diferenças entre um adolescente e outro para você?

PROFESSORA BETE: Um adolescente e outro? O próprio comportamento dele. Tem adolescente que ainda é tímido, e ele morre de vergonha. Tem outro que é mais escrachado. Tem adolescente que quando você fala: "Eu vou chamar seu pai", ele ainda chora. E tem adolescente que fala: "Pode chamar!" Ele assume aquela postura mais arrogante... Eu tenho alunos que são homossexuais e que se fazem respeitar em sala de aula... e ele impõe a sua vontade, tem 14 anos. Se maquia que é uma maravilha. Eu posso ter um olhar... um pouco... diferente, não vou dizer que incomoda, mas eu tenho meu adolescente que vai falar: "É a vontade dele". Eu

tenho adolescente, que gosta de funk, como eu tenho adolescente que aprendeu a gostar de música clássica, porque eu trabalho com música clássica.

Então, eles aprenderam a conviver com suas diferenças no seu espaço. No mesmo espaço... é claro que quem vai chegando, vai se adequando... Mas o adolescente, eles são completamente diferentes um do outro. Eles são completamente diferentes!

PESQUISADORA: Quais os aspectos que influenciam nessa diferença?

PROFESSORA BETE: O maior aspecto é o comportamental, viu? É o comportamento...

PESQUISADORA: E de onde vem essa diferença de comportamento?

PROFESSORA BETE: Casa! Dentro de casa. Família! Família, porque a base de tudo é o seu berço, e essa é a base.

PESQUISADORA: E você falou bastante da questão das regras da escola, que vocês têm uma organização, que vocês têm grêmio, os estudantes participam de alguma forma da constituição dessas regras, como que é?

PROFESSORA BETE: Sim. Os alunos têm voz aqui... é dada essa oportunidade a eles de serem ouvidos... Quando tem o grêmio, por exemplo, eles têm a liberdade de se candidatar. Depois de ter feito a votação, que é uma coisa democrática. Você tem a opção, por exemplo, de trazer o aluno pra um espaço e ele vai trabalhar do jeito que ele achar melhor... Então eu quero: "Olha gente, hoje eu quero que vocês façam para mim a leitura de um livro tal e a gente vai sair da sala", é muito engraçado. Você vai ver aluno esparramado pela escola, mas de uma forma muito livre. Tem essa liberdade. Eu acho que o único espaço que a gente não vai muito, porque é a sala de aula do professor de Educação Física, é a quadra. Mas todos os espaços podem ser utilizados.

PESQUISADORA: Eles têm essa autonomia de como querem fazer as coisas?

PROFESSORA BETE: Têm, têm!

PESQUISADORA: E você acha que o adolescente requer isso?

PROFESSORA BETE: É claro! Ele precisa disso. Porque é através disso que ele vai ter o seu próprio reconhecimento de espaço, de limitação. Ele sabe que ele pode usar o espaço que, mas ele sabe que ele não pode invadir o meu espaço. **Ele tem, foi dado a ele o espaço dele, que ele pode usar da maneira que ele achar melhor.** Mas ele sabe que o meu espaço, ele tem que ser preservado. Então, isso ele sabe.

PESQUISADORA: Isso é trabalhado, também, com eles, as regras?

PROFESSORA BETE: Isso é trabalhado... tudo é trabalhado, Fernanda (pesquisadora). As regras da escola, aqui a gente tem, olha, isso aqui é dado ao professor. Então ele tem algumas regras, por quê? Porque a direção da escola acredita que essa é a melhor forma de você preparar o adolescente para a sociedade. Porque a sociedade, ela cobra lá fora, ela não é igual a escola, ela não é igual a minha casa. Então ele tem que ser preparado sim! Você tem a liberdade mas você também tem, tem os seus direitos, mas também tem os seus deveres. Porque a vida é assim, a sociedade é assim. Na escola você tem: a questão de respeito a si próprio, o material, a importância do material escolar, **o uso do celular que é uma regra, que é lei**, então, algumas coisas...

PESQUISADORA: É lei a questão de não usar na escola?

PROFESSORA BETE: De não usar. Mas a gente já usa...

PESQUISADORA: E vocês usam como?

PROFESSORA BETE: Eu uso na minha aula, que é assim: "Gente, eu preciso disso pra pesquisar". Ensinar pro meu aluno o uso consciente...

PESQUISADORA: Essas regras são feitas pela coordenação, direção?

PROFESSORA BETE: Conselho de escola. O conselho de escola, é claro, tem a direção, mas o conselho de escola dita também. O conselho é a organização máxima da escola. O próprio nome já diz, as tomadas de decisões mais sérias e mais rígidas, são pelo conselho.

PESQUISADORA: E quem que participa do conselho?

PROFESSORA BETE: Direção, pais, alunos e professores.

PESQUISADORA: É aberto?

PROFESSORA BETE: É aberto!

PESQUISADORA: Bete, você conhece outros profissionais aqui da escola, que entendem adolescência ou de maneira semelhante a você ou diferente? Como que você percebe isso?

PROFESSORA BETE: É claro que tem gente que pensa diferente, mas aqui tem uma coisa que eu respeito, eu posso não concordar, posso até discutir com você, mas a gente faz isso de maneira muito democrática... . E você tem uma maioria que pensa como você. Eu acho que o bom da escola aqui, é isso: é você ter uma equipe gestora que é muito presente. A A. (coordenadora), que é uma coordenadora jovem e eu acho que isso é o bom, não importa a minha idade, mas ela é jovem e ela pensa de maneira jovem. Você tem professores não tão jovens, mas que pensam

como ela e você tem professores bem mais velhos que são um pouco mais rígidos, mas acho que você teve a oportunidade de conhecer alguns dos professores e conhecer como a gente pensa.

PESQUISADORA: E pensar adolescência, especificamente, você acha que tem diferença entre vocês profissionais? Como vê a adolescência, esse período da vida, esse fenômeno?

PROFESSORA BETE: Ah, não! Isso aí, a maioria pensa igual! Eles são inconstantes, eles oscilam a questão do humor, um dia está bem outro não está, a questão do papel da família que é importante, isso a gente pensa junto. Isso a gente fala: “Poxa, o pai ou a mãe deveriam estar mais presente”. A gente tem medo de perder esses adolescentes para vida errada aí fora... Enquanto está aqui dentro, a gente traz esse lado humano muito forte, de sentar, de conversar. Isso não é um papel só meu, mas noventa e nove por cento desses professores fazem esse tipo de papel, de trabalho, do pedir desculpas, de trazer o aluno pra si, de ouvir... o papel ouvir é fundamental, eu só posso... muitas vezes só ouvir, a gente não faz aquele papel do julgador, do acusador: “Não, você errou”, “não vamos ouvir, o que aconteceu?” Porque não cabe à gente também ficar... esse é um problema mais sério, mais grave, a gente conversa, mas é aqui em cima (gestão), porque a gente também não tem essa autonomia, mas a maioria das vezes a gente procura resolver os nossos conflitos em sala de aula, que não é tão difícil. Não é tão difícil, é aquilo que eu te falei: “Vamos lá fora, vamos ver o que aconteceu”. E às vezes é uma coisa tão simples... é o ouvir. O aluno ele quer falar, o adolescente ele quer falar, mas você tem que saber como atingi-lo também, tem isso. Tem que saber como atingir o seu aluno, o seu adolescente.

PESQUISADORA: E como que você acha que consegue atingir é no sentido de conseguir interagir com ele?

PROFESSORA BETE: Sim, de interagir, entrar no mundo dele e saber o que está acontecendo.

PESQUISADORA: E qual é a via para chegar até esse aluno, para interagir com ele?

PROFESSORA BETE: Você tem que ser um pouco, não é ser mãe, não é isso. Mas é fazer ele entender que você é uma pessoa em que ele pode confiar. É trazer, é o olho no olho, é falar para ele: “Olha, vem cá”, mas olho no olho. Mostrando a verdade pra ele, mostrando que você tá ali pra ajudar naquilo que é, dentro do

possível. Então vem cá, vamos lá, em que eu posso te ajudar?” “Ah professora, eu não quero falar!” “Não, eu entendo que você não quer falar, mas eu estou percebendo que você não está bem, aconteceu alguma coisa, você tá sentindo alguma dor?” “Não professora, eu não quero falar.” “Não, eu sei que você não quer falar...” A gente faz aquele trabalhinho, às vezes, psicológico. E, de repente, você vê um aluno desabando. Ele fala que ele não está bem ou porque a mãe não tratou ele como gostaria de ser tratado, ou porque a mãe, ou o pai, tratou melhor o outro, deu um presente. Às vezes, são por umas coisas tão bobas... Eu tenho uma aluninha do sexto ano que ela chorou, ela ficou mal, ela perdeu a respiração, porque a outra amiguinha foi brincar com ela e falou que não gostava dela. E aí ela desabou... E aí: “Vamos lá, o que que aconteceu?” “Não professora, ela falou que não gostava de mim”. A outra ficou com a consciência pesada. Então, enquanto uma veio aqui chorar, a outra: “O que que aconteceu?” “Não professora, eu estava brincando. Eu falei que eu não gostava dela, mas não foi bem isso, era só uma brincadeira”.

Entrevista interrompida para o almoço.

PESQUISADORA: Então vamos lá, queria perguntar Bete, você já comentou um pouquinho sobre isso, que os adolescentes não são não todos iguais. Se acha que tem diferença por exemplo de ensinar pra adolescentes, do sexo masculino, feminino, de diferentes localidades... ou idades... ou raças... enfim... tem diferença?

PROFESSORA BETE: Sim, tem... Aqui a gente tem alunos imigrantes. Nós temos alunos bolivianos... Em especial eu tenho dois que estão comigo desde o sexto que são uma graça... é eles são muito silenciosos... eles não falam... são tímidos... E agora vem o terceiro que tem o mesmo **comportamento**, são famílias rígida. Pai e mãe muito presentes, são alunos dez, em termos de nota... desenvolvimento... desempenho. Eles não falam... mesmo que eles tiverem dúvidas eles não te falam... e eles conseguem absorver... em contrapartida eu tenho outros que tem essa dificuldade que são daqui... Moram aqui e que eles, mesmo perguntando, eles aprendem de forma diferente. Como? Eu tenho que colocar um aluno que tem facilidade... às vezes... por causa da linguagem... eu coloco junto pois sei que ele vai conseguir fazer... As meninas, elas são muito mais presentes em termos de aprendizagem. Tem um sétimo ano que é uma gracinha... Todas as meninas elas sentam numa única fileira... mas por opção delas... e aquele grupo daquela fileira... as meninas têm uma intelectualidade que é ímpar ali Então elas perguntam... e elas vão ajudar os outros que têm dificuldade... tem essa coisa também do ajudar o

outro. E isso vem desde o sexto ano. Vamos colocar o fulano porque ele aprende melhor quando você coloca junto com o outro... então a gente tem essa sensibilidade de perceber.

PESQUISADORA: Você acha que ensinar para adolescente menina é diferente de ensinar para menino.

PROFESSORA BETE: É... por incrível que pareça! Os meninos hoje os adolescentes... eu acho que essa questão... como eu já falei... da sexualidade... ela tá muito aflorada. Então **os meninos querem mostrar que eles são... os poderosos. “Cheguei... eu sou bonito... eu sou o da vez... sou conquistador”.** Já as meninas... e eu estou falando em particular dessa sala... elas são assim: **qualquer coisa não me serve, elas são seletivas** e em outras... elas falam assim: “Professora, eu sou muito nova para isso”. E a gente sabe que elas são muito sérias... também tem o contexto religião. Boa parte da escola é... eles são protestantes... então tem tudo isso... tem toda essa cultura inserida ali. A religião, a questão familiar, o pai que cobra, a mãe que é mais presente. Querendo ou não eles são diferentes... não dá para falar que os nossos alunos foram produzidos em série... que isso não existe. Eles têm um jeito próprio de aprender. Eu tenho uma aluna que ela adora sentar no chão... e eu descobri isso depois de um ano e pouco... ela adora sentar no chão... parece que o chão é o espaço para ela aprender. Eu vou falar para ela que ela está errada? Claro que não... se ela aprende dessa forma.

PESQUISADORA: Para você, Bete, quais que são os principais desafios, as dificuldades, os problemas para ensinar pra adolescente?

PROFESSORA BETE: Olha... (suspiro) eu vou te dizer... eu acho que o maior desafio que a gente tem é realmente levar o conhecimento para esse aluno. Não é errado a gente pensar no lado humano... não é errado eu tratar o meu aluno como ele merece ser tratado... Questão de salário... tem gente que fala é... porque a gente ganha muito pouco... Não. Quando eu entrei no estado eu já sabia o que ia ganhar... eu não vou ficar rica no estado, mas é o que eu gosto de fazer. Mas o meu maior desafio é fazer com que o meu adolescente, hoje, ele se valorize... porque ele ainda, ele não consegue se ver como uma pessoa especial, para mim, um ser importante, um ser que pode fazer muita coisa legal... Ele não se vê assim. É uma depreciação muito grande com ele mesmo.

PESQUISADORA: E você acha como que foi formada essa identidade

autodepreciativa... como você vê?

PROFESSORA BETE: Eu volto àquela questão do estar só. Na própria questão de ele olhar no espelho, porque a sociedade, porque a mídia, todo mundo dita regras do que é ser perfeito. Para você ser perfeito você tem que comer cereais matinais... porque pra você ser perfeito você tem que colocar tal tênis... Porque pra você ser perfeito você tem que ter o melhor celular do mundo... Porque para você ser a melhor pessoa do mundo você tem que ter... é um ter.. é a questão do consumir. E eu vejo isso. É um é um fator externo... mas que acaba porque às vezes a gente vê a competição dele com outro... o meu tênis é legal eu comprei um Nike... e eu vejo que isso para uns... se ele fala assim: Ele veio de chinelo... é complicado. Então é um fator externo que acaba entrando também nos portões da escola... essa concorrência... o que eu tenho que ter tem que ser melhor. Eu falo para eles às vezes que... quando tem a reunião de pais, e aqui a gente tem os pais que são presentes... muitos pais são presentes. E eu falo pra eles o seguinte, o que me dói às vezes no olhar do pai quando a gente tem que falar olha... porque o pai não entende que... de repente aquele cinco foi o que ele conseguiu fazer... A gente quando acaba descobrindo que um fator, é um fator, é um problema familiar... e quando a gente fala para o pai e o pai fala: "Poxa professora, olha eu fiz tudo o que eu podia". E às vezes o filho dele não está querendo um bem material... mas está querendo que o pai. Chegue para ele e diga: "Ó filho, está tudo bem?" Porque o pai não vê o filho crescer... ele não vê o filho quando sai pela manhã nem o filho quando chega, porque chega muito tarde. Eu vejo que os nossos adolescentes hoje estão muito sós. O que eles têm é muito artificial... é uma cultura muito triste que eles estão sendo formados ali. É a cultura... eu falo que é a cultura do abandono... e a escola... não vai suprir isso... Na verdade, a gente faz o que pode, mas nós não somos pai e mães.... nós somos os professores. A questão de formar um cidadão para uma sociedade... que muitas vezes é excludente... mas eu sinto que o meu aluno ele é um adolescente só. E hoje a gente vê... esse mesmo aluno entrando nos drogas muito cedo... as meninas engravidando muito cedo... os meninos tomando bebida alcoólica muito cedo. Porque ele não tem onde ele deveria ter alguém que falar para ele: "Você não pode fazer isso", uma certa autoridade, não o autoritarismo, mas alguém, uma certa autoridade para limitá-lo porque querendo ou não ele ainda é uma criança. Então é dessa forma que eu vejo.

PESQUISADORA: Acho que tanto os padrões da sociedade quanto as relações

familiares potencializam essa autodepreciação... essa forma negativa de se ver... e eles se sentem abandonados... Você acha que esses são os principais desafios?

PROFESSORA BETE: Hoje (suspiro). **É o ter... e não o ser.** Eu tenho que ter... eu não preciso ser uma... essa coisa de ditar padrões e regras. Que está lá no diário e suma... eu acho que é um dos fatores que mais me incomodam. Aí eu volto lá na minha geração, lá que não tinha isso... mas que era legal usar um-um tênis All-Star era. Mas, quando a mãe da gente falava “não dá para comprar”, não dá para comprar e a gente não tinha depressão, a gente não sofria e a gente estava ali, a mãe estava presente, o pai estava presente e tinha todo um discurso de: “Eu não posso porque senão falta comida na mesa”. Mas hoje é diferente. O pai e a mãe precisam trabalhar para que dê o sustento. E eu falo para os pais, eu falo para os alunos, eu fico muito triste quando um pai espera que aquele filho tenha um notão e quando a gente fala: “Esse bimestre não foi legal, porque ele não atingiu”. E a gente vê no olhar do pai, um olhar de tristeza e as mães com os olhos...e eu falo isso pra eles. Às vezes: “Ah, mas eu só vejo minha mãe no domingo” De segunda, sexta, sábado, só vai ver a mãe e o pai no domingo! **Gente, que família é essa?**

PESQUISADORA: E ao mesmo tempo você vê uma preocupação com...

PROFESSORA BETE: O bem estar.

PESQUISADORA: (Inaudível) com o bem estar dos adolescentes... aquela família...

PROFESSORA BETE: Porque é assim: “Eu não quero para o meu filho o que eu passei”. Esse discurso me incomoda! Porque o meu pai não teve muita coisa, eu não tive. Eu tive que lutar pra conseguir. Mas é aquilo que eu falei... cada coisa teve seu tempo. Eu não gostaria de viver a época de meu pai. E, se eu tivesse um filho, eu não gostaria que ele tivesse vivido a minha, ele ia viver a dele. E quando eles fazem essa pergunta: “Professora você não tem filho?” Eu falo: “Não, por quê? Porque acho que filho requer atenção... e eu não gostaria de que meu filho fosse criado por uma escola... período integral. Esse é o meu entendimento, não que os outros tenham que pensar da mesma forma que eu. A opção de não ter filho foi exatamente por isso. Então eles ficam assim: “Sério? Sério! “Ah professora, me adota!” “Adoto, claro! Mas não pensa que eu vou dar celular e tênis não, porque eu não vou.” E às vezes eles falam: “Não professora”. Então você tem uns oito ou nove alunos que... eles querem te abraçar pra sentir... aquilo que eles não têm. É estranho isso... o contato, não é? E às vezes: “Ah prô, você podia ser minha mãe!”. Rapaz mas eu sou muito chata, eu pego no pé. “Pois é, mas é por isso mesmo”.

Então, alguém que brigue pelo menos, mas que está ali brigando com ele, chamando a atenção dele, porque ele quer isso, ele precisa disso. Eu, honestamente Fernanda, me preocupo com as minhas crianças de hoje. A questão da posse, porque eles são só, eles são crianças que estão só. E isso me preocupada, a gente às vezes sai daqui não é como escritório que você fecha a gaveta... a gente fica com essa gaveta aberta por dias, por horas. O que eu posso fazer, como professor, para ajudar meu aluno... às vezes, como eu disse, é só ouvir... mais é muito difícil...

PESQUISADORA: Você acha que tem vantagem de ensinar pra adolescente?

PROFESSORA BETE: Ah, eu adoro. Eu ensino desde o Fundamental até o médio. Eu trabalho com os dois. Eu gosto do adolescente? Adolescente é instigante... ele te faz buscar, ele te traz informação ele: “Prô, você viu isso?”. Não, não vi... mas vamos ver agora. Sabe, eu gosto disso. O que eu não gosto é da dependência. E eles já são praticamente independentes... a minha dependência é na informação, no ensinar, no passar essa informação. Mas eu me divirto com eles. Porque assim, sempre me traz uma coisa nova. Seja um ritmo... Aí eles se espantaram um dia: “Professora, por que o rap” e eu falo: “Gente vocês não sabem a história do rap”. O rap já tem até professor que fez. A tese, e você explica o que é uma tese, o porquê do rap, quem faz um rap como está dentro dessa tese. Quando eu olho eu falo: “Gente, acabou a aula”, “Sério? Não”, “Acabou gente!”. Então, é você trazer também coisas que envolvem, . E é isso que eu gosto... Quando eu vejo o meu dia passou, acabou. Então é aquilo que eu falo: “Não é perfeito, não é pelo salário mas eu gosto”. Eu gosto disso. Não vou falar assim: “Ah, eu amo de paixão, não perco um dia!” Perco sim, porque tem dia que você está cansada... mas eu gosto. Eu gosto do meu aluno, eu gosto do que ele me traz, eu gosto de brigar com ele, eu gosto de brincar com ele, eu gosto. Às vezes quando que chega e fala assim: “Oh Pro, você hoje tá bonita... Você hoje tá de bom humor... Você hoje tá...” Eu gosto quando é meu aluno, porque ele presta atenção em você! Eu posso ter 10 que não estão me ouvindo, mas eu tenho 20 que estão. É assim e muitas vezes ele quer te agradecer, mas ele te agradece dessa forma... com uma bala, sabe? “O Pro, você não tá me vendo aqui não?” É isso, é o adolescente que a gente tem... e a escola é esse espaço... é o espaço dele. É onde ele quer estar. Muitas vezes não para aprender, mas porque é aqui que ele se sente em casa de fato.

PESQUISADORA: Então você acha que uma coisa importante da escola,são as

pessoas que eles encontram aqui?

PROFESSORA BETE: Uhum! Sabe que tem um pessoal que está saindo agora do terceiro ano... **eles começaram juntos no sexto ano. E quando às vezes você coloca em sala diferente é uma briga no começo do ano. Eles acabam ficando juntos. E eles produzem. E eles produzem!** Eu acho isso o máximo neles... a gente traz às vezes da Diretoria do Ensino, algumas coisas do projeto... então eu falei sobre a Lei Maria da Penha. Os meninos ficam assim: “Mas então professora, a gente não pode bater em mulher e tal... mas, por que que tem mulher que bate na gente e ninguém faz nada” e eu falo: “Não, existe a lei e tal”. São projetos que a gente traz e a gente discute. Você descobre, através disso, muito da realidade do aluno: que o pai é preso, que a mãe se separou do pai e não quer saber da filha. Através desse tipo de situação você conhece o aluno que você tem.

PESQUISADORA: E você diz que tem às vezes alunos, vinte alunos que tão interagindo, que tão te ouvindo e dez que não...

PROFESSORA BETE: Tão voando. A cabeça deles não está aqui, a cabecinha esta... eles ficam com o olhar perdido ou ele tá infernizando a vida de alguém na sala. Porque ele está chamando a atenção... porque quando você fala pra eu: “Caramba meu... pôxa, você não tá me vendo aqui cara? Ôh, desculpa aí, desculpa aí”. Aí ele senta. Mas o que ele estava fazendo, ele estava te chamando a atenção. E quem faz isso são mais alunos do sexto, sétimo e oitavo ano. Já, no final do oitavo ano, já começam a mudar, porque quando chega no nono ano, eles falam assim: “Bom agora eu já estou virando gente grande, agora eu vou pro Ensino Médio”. Começam mudar um pouco esse comportamento... já ficam um pouco mais sérios... já diminuem um pouco aquelas brincadeiras mais infantis. Então a gente percebe isso.

PESQUISADORA: Eles se envolvem mais com as tarefas?

PROFESSORA BETE: Sim.

PESQUISADORA: Com as aulas?

PROFESSORA BETE: Sim.

PESQUISADORA: Com o conteúdo também?

PROFESSORA BETE: Eu tenho alunos muito bons nos oitavos, que vão se formar nonos... e o nono do ano passado que veio pro primeiro (ensino médio) desse ano, muito bons! Talvez, é aquilo que eu falo, é o diferencial da escola. A nossa escola. É aquilo que eu te falei, **eu passei por várias escolas e, assim, agradeço ter**

aprendido com cada uma delas. Eu aprendi com cada uma delas e eu falo que, se você passa num determinado lugar e você não tira de lá aquilo que valeu a pena, não valeu ter passado, não valeu ter ficado lá um ano. Em todas que eu passei eu pude tirar um pouco da experiência pedagógica, da experiência administrativa e, principalmente, da experiência humana que eu pude trazer pro meu dia-a-dia. É assim, é aquilo que eu te falo: “Eu não sou a melhor pessoa do mundo, mas eu procuro fazer aquilo que eu posso fazer de melhor. É em primeiro lugar ver meu aluno como pessoa e não como um número na minha lista de chamada. É respeitá-lo... e depois conhecer a sua história!

PESQUISADORA: É isso que você acha a importância de ensinar pra adolescente?

PROFESSORA BETE: Sim, claro! **Isso pra mim, Bete, isso é fundamental. É o meu aluno, ele só vai poder respeitar se ele se sentir respeitado.** E é assim, quando a gente dá voz para o aluno, ele vai falar que me cobra uma coisa que você não faz com ele, que é o meu respeito. E aí ele vai levar isso para o resto da vida dele. É buscar, é resgatar valores que ficam perdidos, não é?

PESQUISADORA: Então, quando você fala do por que ensinar para adolescente, é para que eles possam se perceber como pessoas? Como você disse, com direitos, com deveres. E quando você fala da importância de ensinar adolescente, você fala mais na questão de ser uma referência, no sentido de respeito, no sentido de estar disponível para diálogo?

PROFESSORA BETE: Sim!

PESQUISADORA: Para que eles se percebam como pessoas, que podem falar, que têm o que falar. Foi isso?

PROFESSORA BETE: Sim! Ele tem voz! Ele tem que ter voz, porque senão não vale a pena ele estar aqui. A escola, ela tem que ser... ela é laica. Em todos os sentidos. Então, vamos fazer com que se torne realmente uma escola laica... e uma escola em que o aluno tem voz, porque uma escola sem aluno, ela não é escola. E aqui a gente tem essa oportunidade de abrir e dar ao aluno, voz.

PESQUISADORA: E para você, já fechando, quais as condições que você acha que precisa para ensinar pra adolescente? E você acha que você tem essas condições aqui?

PROFESSORA BETE: Eu preciso te falar uma coisa Fernanda (pesquisadora): o que é preciso para você dar uma boa aula, para você? Primeira coisa: você tem que gostar do que você faz. Isso é subjetivo. Mas não adianta você fazer uma coisa,

que é aquilo que eu falei, por uma questão de salário. Porque aí eu não acredito que, ganhando muito, você vai ser um bom profissional, principalmente quando você trabalha com pessoas. Tem que gostar do que você faz. Você escolheu a sua profissão. A direção (da escola) fala exatamente isso: “Se você não consegue se sentir como um bom professor, vai vender cachorro-quente!” Eu acredito muito nisso: Primeiro, você está feliz com o que você faz? Se você tiver, está ótimo! E os desafios, eles vão surgir todo dia, os problemas vão surgir todo dia. E nem todo dia você tem que estar disposto. É claro, a gente fala muito o lado humano, mas tem o lado pedagógico que deve ser cumprido e isso é fundamental. Então, se prepare para ser um bom profissional, porque se você quer estar na área da educação, a aprendizagem, ela não para nunca, nem a sua, nem de quem você está ensinando. Então pra mim é muito simples.

PESQUISADORA: E para ter esse gosto, você falou que é algo subjetivo. Mas você acha que tem também coisas na escola, situações, recursos...

PROFESSORA BETE: Nossa!

PESQUISADORA: Coisas que contribuem para isso? Que contribuem para que você possa ser uma boa professora, pra ministrar uma boa aula...

PROFESSORA BETE: Nossa, acho que tem uma série de fatores. Não é equipamento, não é. Começa realmente da gestão, dela acreditar no seu trabalho. É você dar oportunidade para o professor, para o profissional mostrar o que ele pode fazer. Isso aqui a gente tem bastante. A questão de falar a mesma língua. Aquilo que eu falei, eu posso até discordar da sua fala, mas vamos fazer junto, vamos trabalhar junto. Estes são os maiores recursos que a gente tem aqui: as parcerias. Eu acho que é uma coisa que a gente vem falando desde o início: são as parcerias, as cumplicidades. Nós somos cúmplices aqui. É, aqui não tem um diferente... da menina da secretaria para o professor. Somos todos profissionais da escola. Eu acho que esse é o maior recurso que a gente tem aqui, sabe? Não ter medo de fazer um projeto e de ser criticado. Porque a coordenação vai falar assim: “Você fez”. E é muito gostoso trabalhar com a coordenação, esse é o maior recurso que eu tenho aqui. Quando eu falo assim: “Eu quero fazer”, “vamos lá, senta aí... então vamos ver o que a gente pode fazer”! Esses são os recursos. Não é um laboratório, não é uma sala de informática, não é uma sala de vídeo... O meu maior recurso, são todos estes fatores que eu citei. Desde a equipe de escola, **da parte pedagógica que é muito gostoso. Se você assistir uma reunião da A., nossa coordenadora. Acho**

que, se alguém descobrir o trabalho que essa menina faz, a rouba da escola, na boa. Até uma escola particular a rouba. Ela acolhe o professor, ela tem assim, nossos planejamentos iniciais... ela monta. E você tem um aluno cantando para você, você tem jogo de luzes. Você tem coisas simples mas que enriquecem, que te valorizam como profissional. Então, que mais que eu preciso... máquina? Isso são, faz parte... mas o resto a gente tem. Essas cumplicidades e parcerias. Isso para mim é o mais importante.

PESQUISADORA: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

PROFESSORA BETE: Não. Eu só agradeço acho que é a oportunidade da gente poder mostrar um pouquinho também o lado da gente. É assim, Fernanda (pesquisadora). Pela primeira vez eu vejo um trabalho de alguém que ouve o outro.

Retomei com a professora Bete:

PROFESSORA BETE: Tenho 55 anos.

PESQUISADORA: Você se baseou em algum teórico, em algum conhecimento teórico ou da faculdade, para pensar sobre a adolescência. Porque, pelo que entendi na entrevista, é que sua percepção sobre adolescência é baseada na sua prática.

PROFESSORA BETE: Bom Fernanda, teoria sobre adolescente eu acho que assim, uma das referências Içami Tiba, Augusto Cury. No meu entendimento, é muito bonito a teoria, as palavras, mas a nossa realidade em sala de aula ela é completamente diferente. A realidade da periferia é, a realidade das escolas centrais, é diferente de uma escola elitizada. Então, a gente vai aprendendo na prática, no dia a dia que nós temos alunos adolescentes diferentes. Então não dá para você se basear em teoria, em papel, em grandes nomes aí. É matar um leão por dia e aprender com eles como lidar também com o universo dos adolescentes, cada um dentro do seu espaço, do seu universo, o da periferia, da escola elitizada ou das escolas centrais, ou da escola mediana, mas é o dia a dia. É uma prática que a gente aprende a desenvolver no dia a dia.

PESQUISADORA: **Você poderia falar um pouco sobre a atribuição de aulas, como era anteriormente e como é atualmente?**

PROFESSORA BETE: Realmente é bem diferente hoje. Até 2008, acho que um pouquinho mais, eu comecei em 2003. As atribuições eram feitas pela Diretoria de Ensino. Quem tinha mais pontos pegava na frente. Geralmente, para quem estava iniciando, era muito difícil. As vezes, sobrava um aula e era muito distante. Hoje não. Hoje as atribuições são feitas pela própria escola onde você está. Você só não fica

se não tiver nenhuma aula, porque se tiver uma ainda mantém o vínculo nessa escola. Na escola onde eu estou, lá no G. (nome da escola) eu já estou há três anos. Em 2016 não porque eu estava em outra escola. De 2017 para cá eu tenho ficado praticamente lá. Lá tem bastante aula e, então, eu tenho um número bem expressivo de aulas. Foi essa mudança, deixa de ser na Diretoria e passa a ser na escola. Isso facilitou bastante para algumas pessoas.

PESQUISADORA: E seu marido trabalha?

PROFESSORA BETE: Meu marido é representante comercial. A gente tem uma MEI. Ele trabalha na área de alimentos para a empresa T. (nome da empresa). Ele sempre foi da área de vendas. Trabalhou em cervejaria e hoje é representante.

PESQUISADORA: E sua família? Seus pais estudaram, trabalharam?

PROFESSORA BETE: Meus pais fizeram até o primário. Meu pai até o segundo ano e minha mãe até o quarto ano primário, aquele de antigamente. Não chegaram a ter uma formação. Minha família é de origem muito simples, são do interior daqui de São Paulo, de A. (nome da cidade). Eles não tiveram oportunidade. Mas eu tenho muito orgulho dos meus pais, que apesar de terem tido pouco estudo, eles tinha muita força de vontade. Meu pai chegou a um cargo muito legal dentro da empresa em que ele trabalhava e sempre trabalhou em estatal. Nós fomos para Minas o acompanhando, depois ele veio para São Paulo, trabalhou em C. (nome de uma cidade) e hoje meu pai é aposentado. Tem oitenta anos, mas foi um homem muito esforçado para chegar onde chegou, que antigamente não se exigia tanto estudo e sim conhecimento. E meu pai corria atrás. Minha mãe era dona de casa mas sempre ali sentada com a gente, ajudando. Ela gostava de desenhar. Minha mãe desenhava muito bem, então ela fazia os mapas para a gente.

PESQUISADORA: Sobre o fato de você ter mencionado que não tem uma boa remuneração como professora. Isso influencia na sua vida, como você vê essa questão?

PROFESSORA BETE: Quando eu me formei eu precisava trabalhar. Meu marido ficou desempregado. Ele ficou dois anos nessa época desempregado, a gente tinha que correr. Apesar de a gente ter uma ajuda as vezes da família no sufoco da gente, mas eu precisava realmente trabalhar para poder ajudar em casa. Depois, logo em seguida ele também arrumou um emprego, logo que eu comecei a trabalhar, que eu comecei como eventual. Uns meses depois eu peguei algumas aulas de Geografia. Com o tempo, eu fui tendo uma noção maior do que era trabalhar em escola e meu

marido também arrumou emprego. A gente começou a se organizar. E realmente, estar na escola é o que eu gosto de fazer. Se você me colocar uma opção hoje para ganhar um alto salário em uma coisa que não me satisfaz, muito obrigada. A gente precisa sim, não vamos ser demagogos: “Não, eu não preciso”. Eu preciso sim. Mas o dinheiro não é tudo. A escola, ela é o que eu quero fazer. Eu sei da minha realidade quando eu entrei na escola para trabalhar eu já sabia que o salário era baixo. Então, a princípio, foi por necessidade. Hoje, a necessidade existe, mas eu gosto do que eu faço, eu não trocaria o que eu faço por outra coisa que me oferecesse rios de dinheiro. Ainda mais porque é o que eu sei fazer, o que eu gosto de fazer. Eu vim de empresa, executei a minha função por aquele tempo, mas hoje eu acredito que meu tempo seja a escola. É estar em uma escola, é o que eu quero fazer, é o que gosto de fazer. Esse fato de não ter uma boa remuneração influencia, é claro. A gente gostaria de fazer uma viagem para fora do país, viajar mais, conhecer o próprio país, mas influencia nesse fato. Mas eu não posso reclamar não. Sou muito pé no chão. O salário de um professor de estado não é vai te dar essas oportunidades com muita facilidade. Mas eu não acredito que influencie assim cem por cento de eu ficar frustrada, de ficar ressentida: “Ah, eu não fui viajar”. Não, é minha realidade e eu sou muito pé no chão em relação a isso.

PESQUISADORA: Você reside onde, próxima ou não à escola?

PROFESSORA BETE: É mais ou menos 20 minutos de ônibus e mais ou menos 15 minutos de carro. Mas não é no mesmo bairro.

Entrevista com a professora Marta

PESQUISADORA: Só para explicar, a entrevista eu pensei em três momentos: A gente falar um pouquinho sobre a sua história de vida, sobre como você foi se constituindo como professora, como docente.

PROFESSORA MARTA: Tenho bastante coisa pra falar sobre isso!

PESQUISADORA: Depois eu pensei em conversarmos sobre a sua compreensão, concepção de adolescência, como que você entende esse período da vida e depois sobre as especificidades de ensinar adolescente.

PROFESSORA MARTA: Ok.

PESQUISADORA: São esses três momentos.

PROFESSORA MARTA: Uhm!

PESQUISADORA: Então, eu queria saber então como que foi essa sua decisão de ser professora, você começou falando da sua trajetória, no magistério.

PROFESSORA MARTA: Como eu havia dito anteriormente, eu tenho quarenta e sete anos, eu comecei a dar aulas, ainda como estudante da P. (nome da instituição privada), aos vinte e um anos, no ano passado eu já consegui conquistar os vinte e cinco anos de magistério, então agora eu estou esperando a idade mínima, que são cinquenta anos antes, dessa reforma aí da previdência. Bom, eu sou de uma família de trabalhadores. Meu pai era motorista de ônibus, minha mãe trabalhava em casa, fazia costuras para fora eventualmente, e, aos treze anos de idade, eu estava saindo daquela transição do chamado Estudo Social, de Estudos Sociais, onde as duas disciplinas, História e Geografia, eram dadas desta forma e tive a minha primeira aula de História, mesmo. E algumas inquietações pessoais, elas começaram a ter sentido para mim, algumas, alguns questionamentos que eu fazia da sociedade em que eu vivia, a História parece que meio que me dava um caminho, me dava algumas respostas que eu precisava. Então eu achei que eu deveria seguir por essa área. Foi difícil pra mim porque eu era de uma família de trabalhadores, então a possibilidade de estudo era, ou em uma universidade pública, eu não passei na segunda fase, mas eu tinha um plano b, eu falei assim: “Ah, eu quero estudar em uma das melhores universidades”, e aqui em São Paulo era a USP e P (universidade privada). Então eu fui fazer na P., três salários meus pagava uma única mensalidade, então entrei com o crédito da Universidade, que eles ofereciam aos estudantes, depois eu consegui um financiamento da Caixa Econômica, não havia ainda esses programas de financiamento que existem agora, FIES, PROUNI, mas enfim, então eu consegui me formar nessas condições, como filha de trabalhadores, trabalhando também e estudando através de financiamento na Universidade. Foi assim um divisor de águas para mim, tanto no que diz respeito na minha evolução enquanto indivíduo, me ajudou muito a ter uma compreensão um pouco mais crítica da minha condição, como também no que diz respeito ao meu potencial acadêmico. Saí de uma escola, eu sempre estudei em escolas públicas, entrei numa universidade privada de ponta, então teve aquele período de adaptação, em como eu conseguiria levar tudo isso trabalhando durante o dia todo. **Então eu agradeço muito à instituição por essa oportunidade que me deu e eu tenho muito orgulho de ter pertencido a ela. Por isso que eu te disse que o nome da universidade me trazia essas boas lembranças e é responsável pela figura que**

eu me tornei. Se depois, você chegar à conclusão que eu sou uma boa profissional, eu sou boa profissional em virtude da instituição que me formou.

Bom, aos vinte e um anos eu comecei a dar aulas. Era um público diferente porque, nessa ocasião, os alunos que estavam no ensino médio, eles tinham, mais ou menos, a minha faixa de idade. Mas eu acho que eu tinha uma estrutura que me deu condições de conseguir lidar com isso. Porque eu ia para sala de aula, eu às vezes, era até mais nova que meus alunos, mas eu consegui o distanciamento necessário pra mostrar que eu era professora. De lá pra cá, muita coisa se transformou. Primeiro que agora nós temos alunos dentro da idade série, é muito difícil você encontrar no ensino médio alunos mais velhos. Não que isso não ocorra. Ocorre sim! Principalmente os alunos que têm algum tipo de necessidade especial. Na outra escola regular em que trabalho nós atendemos alunos surdos, (onde) é comum você ter alunos de vinte e três, vinte e quatro anos dentro da sala de aula. Mas nas escolas regulares eles estão adequados, então você tem (em) um sexto e em um sétimo ano, onze, doze e treze anos, no oitavo e nono, treze e quatorze anos, mas no ensino médio, de quinze, dezesseis e dezessete anos. Então, em decorrência de ter passado tanto tempo, então agora já existe uma diferença de geração: então eu tenho quarenta e sete, dou aula pra alunos de treze, quatorze, dezesseis, dezessete anos. O legal é que você está sempre se atentando ao fato de serem gerações mais novas, então eles têm diferentes acessos à informação, e a gente tem que estar o tempo todo se atentando a isso. Então é bacana, porque eu digo que a gente não envelhece em virtude de estar o tempo todo lidando com esses jovens que são mais jovens, e a diferença é maior a cada ano que se passa, e eu percebo isso agora.

PESQUISADORA: A diferença de compreensão das coisas?

PROFESSORA MARTA: De compreensão do mundo e, da forma deles se relacionarem com tudo, inclusive com a escola e com o conhecimento e comigo, professora. Quando eu, comecei o meu trabalho como professora quando eu tinha vinte e um anos, mesmo sendo tão jovem, os alunos me viam como uma autoridade. Agora, mesmo tendo quarenta e sete anos e sendo uma jovem senhora, lidar com essa entrada, espaço e autoridade, dentro da sala de aula, essa diferença é um pouco mais difusa, algo que eles precisam compreender. Até porque, eu acredito que, como a relação com os pais, ela é muito mais próxima no quesito do, no sentido do questionamento, do que realmente na figura paterna daquela que tem autoridade dentro do lar. Questões simples, comanda simples: “Senta agora”, “Por

que eu devo me sentar agora?”, “Não, porque você tem que sentar agora para gente construir um ambiente dentro da sala de aula. ”Ah, mas agora eu não quero... espera um pouquinho porque daqui a pouco eu vou sentar”, eles não percebem que ali é que você que está dando a comanda que eles tem que seguir, porque a gente está lidando com um grupo de pessoas, não com eles individualmente.

PESQUISADORA: Marta, o que a levou a ser professora, essa decisão?

PROFESSORA MARTA: São questões assim, que agora a gente mais velho reflete, não sabe mais separar o que era eu e o que era a área que eu escolhi. Eu escolhi História por me responder a indagações pessoais. E essas indagações pessoais, elas diziam respeito à sociedade em que eu vivia. Eu compreendi que a sociedade em que eu vivia, ela pode se transformar, mas a partir do momento que a gente consegue formar esses cidadãos críticos, que vão olhar pra ela e vão falar: “Poxa, isso aqui não dá pra gente seguir a diante da forma que está!” Ser professor é muito bacana neste sentido, porque a gente acompanha esses jovens ao longo da vida deles e, por mais que você fique pensando que você fica com eles às vezes duas, às vezes quatro vezes por semana de aulas de quarenta e cinco ou cinquenta minutos, educação é a longo prazo. De repente algo que você está falando agora para um garoto, aos treze anos de idade, pra ele não cria muito sentido, amanhã ele vai tá fazendo a mesma coisa. Mas, depois que o tempo passa, em algum momento da vida dele, ele vai está refletindo sobre aquelas discussões, sobre aquilo que a gente comentou, que a gente... sei lá... trouxe um texto, mostrou um filme, trouxe uma música, e aí talvez... as atitudes que eles tomem sejam a partir da reflexão a partir daquilo que foi feito anteriormente. A gente estava conversando sobre isso outro dia, na aula do oitavo ano, que eu estava falando pra eles a respeito das políticas públicas, mas era uma discussão **trazida pela apostila, oferecida pela secretaria de educação, que falava a respeito dos povos indígenas e os afrodescendentes. Eu estava falando das legislações, a 2639, a 11.645 que é de 2003 e 2008, que era há muito tempo. E a gente estava falando da sua aplicabilidade na sala de aula nos dias de hoje. Eu estava falando assim: “Pô, e aí? E se eu não quisesse trabalhar com essa legislação, se eu não quisesse falar a respeito da situação do povo negro, do povo indígena no Brasil, o que que pegava para mim. Não pegava nada!” Isso porque existe um descaso e um valor discriminatório, achar que essas discussões, elas não são importantes, e por isso que elas não pegam no dia a dia.** Eu lancei para eles: “E aí? O que vocês

acham a respeito disso?" E uma criaturinha falou assim: "Olha professora, eu acho que essas questões, elas são deixadas de lado atualmente, mas elas servem pra que a gente no futuro reflita sobre tudo isso e a gente modifique essa sociedade preconceituosa em que nós vivemos." Então, isso é bacana quando o cara, ele consegue, juntar tudo isso dentro da cabecinha dele, com tudo aquilo que está acontecendo, nesse lugar, inabitável, que é a cabeça deles, e consegue tirar daí algo de assertivo para o futuro. Isso é muito bacana, quando você chega nisso, você fala: "Já zerei a minha vida!"

PESQUISADORA: Então, para você, o que fez entrar no magistério mesmo, ser professora, foi essa intensão de formação de pessoas?

PROFESSORA MARTA: Às vezes, você... consegue ensinar pouco o conteúdo formal, mas às vezes, aquilo que o aluno leva pra vida dele, enquanto indivíduo... enquanto ser humano, de respeitar o outro é de fundamental importância. As duas coisas estão entrelaçadas. Mas... às vezes, ele não saber tanto sobre o que aconteceu na Revolução Francesa não é o principal objetivo, o objetivo é ele saber lidar com o respeito a outras diferenças, isso é fundamental. E também corresponde à minha prática, aqui na Diretoria de Ensino, eu acho que eu comentei com você, a gente tem uma condição diferenciada que ser interlocutor das relações étnico-raciais. É uma condição que acho que há uns dez anos me convidaram, fui participando das discussões, teve um primeiro fórum, agora a gente está fazendo esses congressos aqui na região de O. (município em que mora e trabalha), agora vai ser o segundo congresso, em novembro, no dia sete de novembro. A gente está sempre sendo incentivado... a trazer essa discussão pra aula e multiplicar com os colegas, e também levar, enquanto prática...

Então, quando eu falo a respeito da condição da mulher, da condição do negro, dos povos indígenas, dos imigrantes e dos migrantes, aqueles que são vítimas de intolerância religiosa... inclusive acabou modificando a minha perspectiva pessoal em relação a algumas questões. A gente tem, é incentivado a fazer cursos um pela Federal do ABC, muito bacana sobre gênero e diversidade, que depois a EFAP ofereceu.

E uma das tarefas desse curso da EFAP, eu achei muito interessante, era você olhar para sua prática e ver se na sua prática você tinha adotado alguma postura preconceituosa. No começo você fala: "Ah... beleza, não adotei nenhuma", mas será... Eu comecei a ver que eu educava com distinção de gênero: então eu pegava

uma letra muito difícil de ler de um menino e falava: “Pô menino! Capricha mais, faz com letra de forma pra mim” e acabou a bronca... era de dois segundos. Pegava o caderno de uma menina e a bronca durava quase duas horas: “Por que você está me dando um caderno desses, uma letra dessa?” Então, inconscientemente, eu estava reafirmando estereótipos que a sociedade havia me imposto, e eu não estava me questionando se eu estava educando para que essas meninas, elas tivessem as mesmas oportunidades e não fossem tão cobradas em coisas que são de mulher. E se eu não estava deixando de pegar no pé dos meninos em virtude de coisas que eu achava que eram naturalizadas: “Ah... que é de menino. Então, menino pode... ser um pouco mais indisciplinado, que menino é assim mesmo “Menina não! Tem que sentar direito. Por favor não abra a sua boca.” Porque a gente não quer uma menina participativa, a gente não quer uma menina crítica, a gente não quer uma menina x e y.

PESQUISADORA: Essa sua participação nesses grupos, para discussão de relações étnico-raciais, são da Diretoria de Ensino?

PROFESSORA MARTA: De O. (cidade)! A gente teve muita orientação, eles... agora não. Não, infelizmente, esse último ano foi muito complicado, porque eles estão diminuindo as oportunidades de encontros, para justamente não tirar a gente da sala de aula, existe muita falta de professores na rede. Então em virtude disso a gente teve, acho que dois encontros presenciais até agora, um na própria Diretoria de Ensino como encaminhamento da ação desse ano, outro foi no MAE, no Museu de Arqueologia e Etimologia da USP. Eles têm uma parceria com a Diretoria de Osasco, justamente pra gente implementar a legislação 11.645 e tem outro olhar sobre esses povos indígenas. Agora em novembro nós tivemos, se não me engano, duas... videoconferências, que é uma forma deles conseguirem dialogar conosco, mas sem... tirar do espaço dentro da sala de aula.

PESQUISADORA: E você disse que começou a lecionar muito nova. Foi durante a faculdade?

PROFESSORA MARTA: Foi durante a faculdade. Eu acho que eu estava no terceiro ano, no sexto período da faculdade, quando eu dava, eu trabalhava numa, num escritório de contabilidade de uma empresa, e surgiu a possibilidade de dar aulas. Eu troquei meu período, eu estudava no período noturno, troquei para manhã e comecei a dar aula no período da tarde e à noite.

PESQUISADORA: E como que foi essa experiência, como que foi sua trajetória... O

fato de você de você lecionar influenciou sua trajetória de vida de alguma forma, influenciou mesmo sua vida essa decisão por lecionar?

PROFESSORA MARTA: Eu acho que não respondi muito bem a primeira pergunta que você disse: “Por que ser professora?”. Eu me formei em Bacharelado em História, tenho a Licenciatura... e depois na USP eu fiz um curso de Arquivística, que era uma outra área de atuação do profissional de História: você pode trabalhar como pesquisador, você pode trabalhar em um arquivo público, você pode trabalhar em um museu, enfim, existem essas possibilidades profissionais. Mas, me completou. Por que que me completou? Era um exercício do conhecimento que eu estava adquirindo... é um... dar aula é legal porque tem um diálogo. (Mas) dar aula, não significa que você vai chegar com o conhecimento pronto, você dialoga com ele. Então, você tem uma informação, você tem um processo científico até, de uma didática que tem que ser... apresentada de acordo (com) a faixa etária e das dificuldades que o aluno tem... A partir de um pressuposto que você monta essa estrutura e que você apresenta essa estrutura, ela não vai acontecer da forma programada, porque tem o outro. Então o outro, ele vai responder de acordo (com) a história de vida dele, de acordo (com) o conhecimento que ele tem, e às vezes, salas diferentes respondem de formas diferentes. A gente estava conversando sobre isso um outro dia: às vezes você tem uma estrutura de em um sétimo ano B, que não vai rolar num sétimo ano C, que não vai rolar num sétimo ano D, então ela vai se adequar de acordo com a situação e as situações que vão tá acontecendo aqui no momento. Dar aula é bacana por isso, você cresce, porque você vem com uma estrutura, mas você vai dialogar com esses alunos. E esses alunos, eles trazem experiências, que elas são muito enriquecedoras: experiências de vida, ou experiências de (estar), digamos assim, colaborando pra esse processo de construção da aula. Então de repente, você chega pra eles e fala: “Olha, a gente tem esse texto, a gente vai fazer a leitura e, eu estou pensando, no final falar da situação do negro no século IX”, não... vai acabar comigo falando a respeito da condição da mulher nos dias de hoje. **Então, essa participação, ela é muito bacana. Então você se sente... completo, você se sente realizado** porque esse... exercício profissional, ele não é só da sua parte, ele acaba sendo enriquecido pela contribuição das pessoas. E quando você se vê, como no meu caso, no final da sua experiência profissional, você não é só os cursos que você fez, você só a sua formação lá de trás, você não é só a estrutura que o estado lhe oferece, você é a

soma de todos esses indivíduos que participaram da sua vida. E isso é bastante enriquecedor. Você se constrói a partir de todas essas experiências que foram lhe oferecidas ao longo da vida.

PESQUISADORA: Você já teve outras funções na escola, ocupou outros cargos ou não?

PROFESSORA MARTA: Então, como eu disse a você, cumpri os vinte e cinco anos o ano passado, a condição de ser professora, me dá uma liberdade que a gente pode conversar daqui a pouco sobre isso. E eu achei que depois desses vinte e cinco anos eu podia experimentar coisas novas. Por isto, estou aqui nessa PEI... porque foi me oferecido uma oportunidade, um trabalho, dentro de uma estrutura que eu não conhecia... que era nova pra mim, e eu falei assim: “Ah, então agora vamos tentar, vamos ver o que vai rolar”. É, também tinha a ideia, agora ela se desconstruiu, que eu poderia estar assumindo uma coordenação para ver um outro lado, o lado gestão, como é trabalhar na gestão dentro da educação, mas como eu disse pra você, se desconstruiu. Por que se desconstruiu? Porque o melhor lugar para se estar é dentro da sala de aula. É o lugar que te dá mais liberdade. É o lugar que você pode... usufruir de algo muito bom que nós temos, e eu espero que não se perca, que é justamente a visão crítica que você deve ter das coisas... a visão crítica no sentido de que um material oferecido, oficial está vindo dessa forma, mas a gente vai trabalhar, fazer uma soma de tudo isso: “Ah, espere aí, eu tenho um vídeo que pode ser complementar”. “A aula hoje não vai ser aqui, a gente vai fazer no pátio”, “Ah, hoje não vai ser no pátio nem aqui, a gente vai sair. Vamos até o memorial da resistência?” “Vamos!” Então, essa possibilidade de você trabalhar, no sentido de se ter uma liberdade de como você vai agir no seu dia a dia, ela é acho que fundamental e não pode ser perdida. Quando você vai para a gestão, você está engessado e você tem um comprometimento de fazer valer o que é formal, que eu acho que perde um pouco dessa beleza que é poder construir uma aula e construir o conhecimento.

PESQUISADORA: E isso te fez decidir ficar então sempre na sala de aula?

PROFESSORA MARTA: Eu estava hipnotizada com essa questão da coordenação, porque eu achei que a minha experiência da sala de aula poderia contribuir para os meus colegas. Só que, lá na outra escola em que eu trabalho há vinte anos e trabalho com colegas há vinte anos, eu comecei a me questionar se na condição de coordenadora, eu ia ajudá-los, na prática, entendendo todas as dificuldades que

meus colegas tinham ou apenas ser mais uma, cobrando deles uma formalidade que eu sei que na prática não seria possível. Então, ao invés de fazer aquilo que eu criticava, na minha condição de professora, se eu não posso ajudá-los então eu permaneço com eles trabalhando nesse processo de fazer uma educação crítica, de poder construir esses cidadãos.

PESQUISADORA: Você acha então que, na gestão, você ter esse diálogo, construir com outros atores, sejam os estudantes, sejam os professores e você como gestora, isso é mais dificultado pelas exigências formais que envolvem o cargo de coordenação, por exemplo?

PROFESSORA MARTA: O que eu vejo é que muito dos coordenadores com os quais trabalhei, eles estavam mergulhados numa burocracia, de prazos, atendimentos, tabelas, relatórios a serem entregues e, quando a gente precisa de um apoio de um outro profissional pra encaminhar nossas aulas, esse apoio demorava ou não vinha em virtude da quantidade de trabalho que essas pessoas tinham dentro dessa estrutura formal. Seria fazer algo que eu via que não tinha uma relação direta com a educação. Eu acho que o fundamental, a prioridade dentro de uma escola é a qualidade da educação. É isso que a gente está se preocupando. A tabela, o gráfico, o formulário, o relatório, eles são consequências, mas eu acho que o que deve ser prioridade é a qualidade de educação.

PESQUISADORA: E falando agora sobre a adolescência, Marta, houve uma mudança entre a adolescência que você vivenciou e a adolescência dos seus alunos hoje adolescentes?

PROFESSORA MARTA: Eu converso muito com eles sobre isso. Muito mesmo, até acho que um pouco mais que deveria. Até para minha condição de interlocutora, quando eu os questiono em uma atividade avaliativa, eu falo assim: “Olha, tal tema, tal discussão foi introduzida para eu ver o que é que está rolando” e no ano passado, uma menina falou assim: “Quem fala isso é a professora” - ela estava escrevendo para mim, mas ela mencionou – “É a professora Marta, de História e ela fala até um pouco demais a respeito disso”, mas enfim. Tem aquela coisa da geração, tem a questão do meu núcleo familiar. Eu vim de uma família conservadora, de pais trabalhadores, como eu disse. E eu sinto assim uma inveja muito grande deles, mas quando eu falo isso para eles, eu já tenho uma visão meio hipnotizada das coisas, porque eu parto do pressuposto, que algumas famílias estão numa condição diferente da minha. Mas infelizmente, algumas famílias, elas estão

ainda dentro daquele conservadorismo, e isso eu acho que acaba prejudicando esses jovens. Por que eu digo isso? Porque quando eu tinha quatorze, quinze anos, falar a respeito de homossexualidade na sala de aula, era quase impossível, Você se assumir homossexual para uma professora, de um ambiente de trinta e cinco alunos numa boa, não acontecia. E outro dia, eu estava em uma sala do terceiro ano do ensino médio, onde eu dou aula lá na outra escola no período noturno, e a menina falou assim: “Ah professora eu sou sapatão”, e eu falei assim: “O, legal meu bem!”. Que bacana isso, você está tendo essa oportunidade de falar isso para uma menina, no ambiente da sala, e a gente ter construído um ambiente que as pessoas tão te ouvindo! É legal isso, entendeu? Essa Liberdade deles poderem se aceitar como são, a gente poder falar sobre violência em relação à mulher numa boa hoje. Estar estimulando que essas meninas comecem a refletir sobre isso, sobre essa cultura que nós vivemos hoje, que naturaliza que a mulher sofre dentro da sala de aula... na sala de aula e na vida delas, na casa delas, enfim. Lá na outra escola a gente fez um trabalho interessante, que eu gostaria que você visse depois, que foi um questionário que nós fizemos em 2017, sobre a condição dos nossos estudantes. E, **a gente às vezes acha que o jovem, ele tá dentro de um ambiente seguro. Ele não está. Ele está exposto à violência dentro de casa. O pai dele bate nele, a mãe... o pai bate na mãe, o pai ameaçou a mãe, o pai matou a mãe, certo?** Muitos casos de até violência sexual... em membros da própria família, o que aconteceu na trajetória desses jovens. A gente fez um questionário cego e foi muito enriquecedor aquilo que a gente recebeu. Só que o que acontece, olha só como a gente parte de alguns pressupostos que depois, na hora você vê que não tem nada a ver. A gente fez esse questionário e a gente pensou o seguinte: “No final do ano, o que é que a gente vai fazer? A gente vai apresentar esses dados para os colegas”. Vamos falar assim: “Os nossos alunos, as nossas alunas estão atravessando isso. No início do ano, a gente vai fazer um chamado planejamento e a gente vai colocar ações para trabalhar com essas questões!” E aí falou: “Que bacana! **A gente vai construir um negócio diferente o ano que vem!**” **Não... a gente não construiu nada de novo no ano seguinte.** A gente trabalhou com os mesmos professores que já tinham práticas de inserir essas discussões em suas aulas. Então, a gente às vezes, parte do pressuposto que as transformações, mesmo para nós que somos profissionais, que deveríamos estar mais suscetíveis, mais abertos, até por uma questão legal, uma questão obrigatória... a Lei Maria da Penha pressupõe que tem

que ter uma ligação com as escolas para, justamente, trazer a questão da discriminação, da educação com equidade e tudo mais. **Mas mesmo com a formalidade da legislação, essas questões, elas são deixadas de lado. E como que a gente transforma a sociedade se existe uma legislação, o profissional tem que atender a legislação, o profissional não atende, não é cobrado, e não pega nada.** Foi isso que eu estava falando com o oitavo ano, que um menininho falou: “Se não pega nada, como é que a gente transforma a sociedade então?”, Como a gente muda?” A gente muda com o jovem. A gente muda com o adolescente. Com eles, essa barreira, ela é um pouco mais transponível.

PESQUISADORA: Então você acha que atualmente é possível falar de questões que eram consideradas tabus, problemáticas, delicadas, mas ao mesmo tempo você acha que ainda tem dificuldades ...

PROFESSORA MARTA: Muita, muita!

PESQUISADORA: De dialogar com eles?

PROFESSORA MARTA: Uma coisa que não ensinam na universidade: quando eles vão, por exemplo, você vai entrar em uma aula de didática e tal, o cara fala assim: “Ah, o jovem, a priori é um jovem questionador, é um jovem participativo”, entra em uma aula minha, entra numa aula de terceiro, entra numa aula de nono, sabe? Eu preciso estar o tempo todo instigando para eles estarem se colocando. Eles não são questionadores no sentido do conhecimento que está sendo apresentado, da informação que está sendo apresentada, mas eles são questionadores a normas, estruturas formais, que eles acham que devem ser revistas, mas, ao mesmo tempo, eles não têm proposições assertivas de como isso deve estar acontecendo. Então: “Senta agora?”, “Ah, por que sentar? Eu quero conversar com ele agora”, “Vamos fazer uma atividade?”, “Ah não... eu estou ouvindo uma música e está bem bacana. Está melhor a música do que essa atividade”. Nesse sentido, eles questionam bastante. Mas no sentido de: “Professora, você está apresentando isso, bacana! Falou a respeito da garrafinha”, “Mas por que essa visão que a gente tem do comunismo, ela é tão prejudicada? De que forma a propaganda, ela atuou em benefício do capitalismo?” Essas questões, elas não são feitas porque não estão dialogando com o conhecimento. Eles estão, meio que, sendo imediatistas nas questões que são próximas à realidade deles, daquele momento.

PESQUISADORA: Por que você acha que eles não dialogam com o conhecimento?

PROFESSORA MARTA: Então, eu acho que, primeiro, tem aquela questão da

formação familiar, Valorizar a escola e o estudo é algo que começa lá na casa deles e, quando chega aqui nas aulas, elas também têm que ter esse propósito, o propósito de um diálogo... O aluno, ele tem que se posicionar mais... e eu também acho que as mudanças que se referem a construções sociais, que infelizmente estão naturalizadas, elas são ainda tabus. E, principalmente, aquelas que envolvem valores morais, valores que são meio que, respaldados por religiões. Aí é complicadíssimo!

PESQUISADORA: Então, nesse caso, o diálogo com o conhecimento, tem a questão do incentivo da família. E dentro da escola também, muitas vezes não é feita, não tem esse objetivo... é isso?

PROFESSORA MARTA: É, ao você apresentar determinada competência e habilidade, o aluno, ele tem que... eu até brinco com eles: que não tem um visor na testinha deles, me passando qual que é o grau de compreensão. Eu não consigo ver dentro deles, se ele não exteriorizarem isso. Por isso que eu pressiono, às vezes, para eles estarem me dizendo qual é o grau de compreensão, qual é o posicionamento que eles têm em relação. Mas, eles têm uma certa restrição, até por conta de experiências anteriores, de bullying na sala, enfim. E de hábito... de hábito mesmo. De hábito e, quando isso se constrói, nossa... é bem bacana! Você sai de dez aulas falando: "Nossa, tenho gás para mais cinco!"

PESQUISADORA: Então você diz que tem uma disposição da família, dos estudantes e também ...

PROFESSORA MARTA: De uma estrutura. Quando a gente pensa a educação, com trinta e cinco alunos dentro da sala de aula, sabe? E a sala de aula, organizada como está, o tempo da aula, os alunos em condições de aprendizado diferentes, etc.. Eu até entendo que, às vezes uma aula, ela é uma palestra. Porque você não tem a condição de estar, individualmente, chegando a esses indivíduos...

PESQUISADORA: A estrutura que você fala, são as condições que permitiram você ter esse diálogo, com conhecimento, como um dos objetivos efetivados, é isso?

PROFESSORA MARTA: Nós estamos falando sobre ditadura civil-militar. Eu tenho trinta e cinco alunos, então agora, cada um vai falar a respeito de uma vítima ou de como o estado atuou naquele período, etc.. Então a gente tem aquele, e, na escola período integral, aquela senhora que passou agora há pouco, ela é minha coordenadora de área, ela assiste às minhas aulas e eu tenho um guia para desenvolver no bimestre. Todas as competências e habilidades que eu tenho que

desenvolver, estão ali. Elas não podem ser deixadas de lado. Eu tenho um comprometimento com o formal, eu tenho o número de alunos dentro da sala de aula e tenho a estrutura da minha aula. E eu tenho que lidar com todas essas situações. Às vezes, é legal você estender um assunto... enfim, porque até a disponibilidade dos alunos, naquele momento, é maior. Mas você é engessado em virtude da estrutura em que você está. Por isso que eu disse que, na escola regular, você tem uma liberdade maior. Na escola regular, o que eu faço? Vem um tipo de preocupação com a formalidade, você tem no início do ano um plano de ensino a ser construído. A gente pode mudar a ordem e a gente pode mudar a ênfase.

PESQUISADORA: Tem mais autonomia...

PROFESSORA MARTA: Tem mais autonomia! Então, o que acontece na PEI? Na PEI você tem um controle efetivo, como elas dizem, inclusive das evidências daquilo que está sendo trabalhado. Então, todas as competências e habilidades listadas ali, elas têm que ser discutidas dentro da sala de aula. Posso acrescentar? Posso, eu já fiz, mas engessa o seu trabalho. Por exemplo, no Ensino Médio noturno você tem esse plano de ensino e geralmente não é cumprido na sua totalidade. E por quê? Porque são duas aulas semanais, às vezes você tem pausa para uma outra atividade. Eu deveria terminar falando a respeito da nova ordem mundial ou do processo de redemocratização no Brasil, mas eu vou ter que terminar com ditadura civil-militar, que é até onde eu vou conseguir chegar com eles. Então isso acontece...

PESQUISADORA: Você falou um pouco antes de alguns aspectos da adolescência hoje, da possibilidade de dialogar, deles se colocarem referente a questões que muitas vezes eles vão até enfrentar preconceito... Agora, você vê diferença com a adolescência que você vivenciou como adolescente?

PROFESSORA MARTA: Eu acho que nesse sentido, a possibilidade do diálogo, em relação ao professor, ele é mais restrito. Eu vejo, até pelo período histórico em que eu era adolescente. Eu era adolescente na década de oitenta (1980). O Brasil estava saindo da ditadura civil-militar, havia o processo de redemocratização. Tinha, logo depois, já na universidade, eu tinha o movimento dos caras-pintadas, a participação dos jovens no processo político. Então, alguns questionamentos que eu tinha naquele período não são os questionamentos dos garotos dos dias de hoje. Mas isto, a gente tem que ver o contexto...

PESQUISADORA: Dê um exemplo para mim de diferença de pensamentos, de

compreensões nas situações naquela época e hoje.

PROFESSORA MARTA: Me colocando como primeira pessoa: Eu... no terceiro ano do Ensino Médio, por exemplo, a gente falava muito a respeito da situação que o Brasil vivia naquele período. E a gente era... digamos assim, muito participativo das questões que eram colocadas, em relação a como um jovem ele deveria estar pensando o Brasil saindo da ditadura civil-militar. Uma aula, por exemplo de História, a gente se colocava muito... como aberta a mudanças. A gente quer mudanças na política brasileira, porque, até então, a gente vivia restrito. A gente viu o período anterior como um período de restrição, então a gente queria maior participação política e a gente se via como agente desse processo de mudança. Talvez eu tenha escolhido ser professora, meio que, hipnotizada por essa nuvem... que estava acontecendo naquele período. E quando a gente vê, por exemplo nesses jovens aí, um projeto de vida, a gente vê projetos de vida um pouco desconectados com a realidade deles. Então a gente vê um jovem, que vive numa região periférica, querer ser um médico. Não que isso seja desmotivador, mas é que ele precisa montar um plano para chegar até lá, que não corresponde à estrutura de vida que ele tem, às condições que ele enfrenta. Então, para isso ele precisa de quê? Ele precisa se dedicar muito ao estudo. Mas se você vir as notas dele, que ele não é um garoto que se dedica ao estudo. Ou seja, ele construiu um projeto de vida, que está desconectado com o que ele é e qual é a posição de aluno que ele tem hoje. Então, quando a gente pega um aluno do terceiro ano hoje, que a gente está falando, a condição de trabalhador, ele não se vê enquanto trabalhador. Ele não se vê, como um desses, não vou dizer a gente, porque aí eu vou dar a ele protagonismo. Mas como uma... digamos assim, um dos elementos dessa sociedade e que está sendo vítima dessa exploração. O que eu vejo, é uma falta de identidade. E isso é uma coisa interessante para se trabalhar porque até em relação à negritude, tem muitos alunos negros, que não se veem negros e aí você tem esse processo, de estima, de identidade e de preconceito, que na nossa sociedade, até pouco tempo se falava de racismo velado, que não é mais velado, é escancarado. Você tem a questão dessas questões identitárias tanto de etnia quanto de gênero e de orientação sexual, eles veem o preconceito, mas eles não se veem alvo do preconceito. Eles não vão ver que eles vão ser vítimas do preconceito. Eu vejo que essa condição, de ver o que está acontecendo e assumir, até, essa opressão que eles vão ser vítimas, mas eles não se veem como agentes que podem transformar, até porque, a transformação vai

modificar a vida que eles vão ter no futuro. Quando eu estou tendo uma aula agora e eu quero ser médico, eu tenho que ver que essa minha aula, ela tem que contemplar o que eu vou querer ser no futuro. Eu preciso adquirir muito conhecimento, para eu poder conseguir chegar àquilo que eu quero. Eu não tenho que ser um sujeito apático. Eu não tenho que ser, apenas, um consumidor daquilo que tem que ser passado. Eu tenho que querer mais, para poder adquirir as condições para, no futuro, eu concretizar aquilo que eu quero.

PESQUISADORA: Você coloca que o contexto social histórico do momento em que você vivenciou a adolescência, em que você via um protagonismo dos jovens... São condições que determinam as diferenças entre a adolescência antigamente, por exemplo na década de oitenta, e adolescência na atualidade?

PROFESSORA MARTA: Então, na escola regular, a gente chega a essas conclusões. Só que é de maneira menos formal, mais informal. Eu escuto meus alunos, quando eu estou escrevendo um texto, num bate-papo durante a aula. Aqui você tem espaços formais para você conversar com eles, como por exemplo, a tutoria. O que eu vejo é que esses jovens nos dias de hoje, eles têm uma liberdade de acesso à informação, eu tenho um aluno, o C., que ele é uma gracinha de pessoa. Ele é muito autônomo. A gente vê que os pais dele, por exemplo, têm pouco convívio com ele. Ele vai dormir e acorda de manhã, sozinho, se arruma sozinho, vem sozinho para escola e é ele que organiza as tarefas dele. Ele me diz que tem dificuldade de organizar o seu dia, as suas tarefas. Eu fico pensando, eu coloco um registro: “E cadê o pai, cadê a mãe para acompanhar?” Porque nesse processo de formação você não é organizado. Você é um jovem, você não tem, ainda, essa concepção de responsabilidade. Mas por que que ele está sozinho? Porque ele é sozinho. O pai trabalha, o pai tem outros interesses...

Muitos dos jovens reclamam do tempo que os pais ficam no celular. Porque aquilo de você ter, depois do trabalho, quando você chega em casa, um diálogo com seu filho, ele já não existe mais... Tem outras famílias, que eles querem dar o que é possível de material para os filhos, sem no entanto estar presente no processo de formação.

PESQUISADORA: Antes era diferente, essa presença da família, você pensa?

PROFESSORA MARTA: Olha, eu não vou afirmar isso, porque tem um viés preconceituoso em relação ao papel da mulher e a emancipação da mulher. Vamos lembrar que, neste processo de emancipação do indivíduo, os pais são

responsáveis, igualmente, pela formação deles. Mas, a minha mãe, por exemplo, ela não trabalhava fora. Ela trabalhava na casa. Então ela me acompanhava mais de perto. Hoje, muitas mulheres devem ter a sua vida profissional e são responsáveis por essa vida profissional, o pai e a mãe. Só que eles chegam tarde e, esse convívio, esse acompanhamento desse jovem, hoje em dia, ele não está acontecendo. Se você pega uma reunião de pais hoje em dia, você tem, setenta por cento dos pais não veem à reunião. Por quê? Tudo bem, está trabalhando, não pode ter dispensa do trabalho, o trabalho não aceita o comprovante da escola etc.. Mas qual é o compromisso dele com a educação que o filho está recebendo, com as notas que ele está obtendo, com as dificuldades que ele está enfrentando etc.. Uma coisa que se perdeu muito, eu falo na minha condição de profissional: “O pai também ser responsável por essa formação do aluno!” Fazer a lição junto. Se tem uma dúvida: “Espere, vamos pesquisar sobre isso”. A responsabilidade por esse processo formal educativo, ele é apenas da escola, hoje em dia... É eu dialogando com meu aluno e a tarefa de casa, só. Se ele tiver alguma dificuldade, em nível de compreensão, eu não posso contar com o auxílio dos responsáveis para tentar sanar esse problema.

PESQUISADORA: Agora falando, bem específico, sobre essa sua compreensão de adolescência: Você disse dessa diferença da adolescência há um tempo atrás, que tem várias condições que diferenciam da adolescência na atualidade. E como que você então compreende esse período da vida, adolescência?

PROFESSORA MARTA: Olha, como eu disse, é algo que a gente tem que estar se questionando o tempo todo. Eu sou uma professora que não fica nem um pouco preocupada em qual a turma que eu vou trabalhar no ano seguinte. Tem professores que preferem trabalhar com o Ensino Médio, tem professores que preferem sexto e sétimo ano, tem professores que preferem o oitavo e nono ano. Eu gosto de trabalhar com todos, evito algumas séries. Por quê? Porque eles têm outras, digamos assim, preocupações do que não o universo da sala de aula, do estudo, enfim, do ano escolar. Terceiro ano é um ano difícil de se trabalhar, porque eles estão já no mercado de trabalho, eles pensam já na faculdade e eles não veem o terceiro ano como uma etapa para se alcançar esse futuro que há de vir... Bom, eu gosto muito de trabalhar com formação. No ano passado eu tive o prazer de formar uma turma do Ensino Fundamental. Primeira vez em vinte e cinco anos de trabalho. Comecei com eles com o sexto e terminei com eles com o nono. Isso é bem bacana!

Isso eu acho que deveria ser incentivado. Melhora tanto a questão da disciplina, como também a questão do aprendizado, porque, no sexto ano, quando você vai trabalhar algumas concepções iniciais de estado, é ser óbvio que você percebe que você está falando, mas está muito fora da realidade deles, até pela pouca idade que têm, e depois, ao longo do tempo, você vai retomando: “Olha, a gente viu isso... mas agora... a gente vai poder aprofundar, porque...”. A discussão pode enriquecer um pouco mais, enfim. Mas eu vejo que é assim, eles trazem algumas questões. Sextos e sétimos anos, hoje, eles são bem infantis, eles são bebezões mesmo. Eles precisam que a gente dê comandas para eles o tempo todo, dê parâmetros pra eles: “Olha, até aqui você pode, até aqui não, você vai fazer isso agora, daqui a pouco”, e eles vão numa boa. Sabe, eles ainda estão naquele momento que a professora de primeiro à quarta... de primeiro ao quinto ano ensinou: “Agora, olha, a gente vai fazer a tarefa, agora você vai escrever no seu caderno, agora essa é a cor da caneta e agora a gente vai ler esse texto”, e é interessante. Por quê? Porque eles são muito abertos. Sexto ano, você pode fazer o que você quiser: “Então agora a gente vai fazer uma dança de roda, agora a gente vai fazer uma boneca de pano, agora a gente vai ler esse texto, agora a gente vai elaborar... vai resolver junto esse exercício”. Tudo está bacana! Conforme o tempo vai passando, essas proposições que você vem trazendo, elas não têm mais esse grau de aceitabilidade por parte deles. Por exemplo, nesse ano, no nono ano, eu quis trabalhar, até por conta lá da trezentos e sessenta (lei), na solução e criatividade, trabalhar paródia. Peguei umas paródias sobre ditadura civil-militar e trouxe para eles. E feli assim: “Vamos cantar juntos?” Uma sala rolou, o pessoal cantou, se empolgou. Outra não: “Por quê? Vou me expor, pagar mico?” Essas questões, elas vão aparecendo. Aula de terceiro ano, eu até falo com eles: “Poxa vida gente, vocês são a grande frustração para mim”, porque como eu trabalho nessa escola há muito tempo, o que é que rola? Eu dei aula para eles lá no sexto ano, depois no nono ano e agora eu estou com eles no terceiro. Eu fico brincando com eles: “Nossa, eu fantasiava com vocês!”, falo assim: “Caramba, vou dar aula para eles no terceiro? Agora vou trabalhar esse assunto! Olhe que bacana, a gente vai fazer coisa tão legal! E chego aqui: cadê vocês? Cadê a participação de vocês? A gente leu um livro no sétimo ano sobre isso, vamos lá, vamos trazer, vamos enriquecer com a leitura desse livro etc.”. E alguns pressupostos que a gente tinha, eles não se materializam. Eles não se materializam no sentido de que, aquilo que a gente imagina que depois eles vão trazer, não rola.

PESQUISADORA: Então, pelo que você está colocando, não dá para falar do fenômeno adolescência como uma coisa só? Como se todo esse período da vida, eles fossem iguais, se manifestassem da mesma forma?

PROFESSORA MARTA: Um carinha que lá no nono ano era super participativo, tinha uma super consciência, agora é um cara alienado, que não está nem aí, que só está preocupado em mandar mensagem no WhatsApp na aula. Então não, até indivíduos a gente não vê isso como algo linear, assim, que é algo que você acompanha, você fala assim: “Daei aula pra esse cara quando ele tinha onze anos, depois quando ele tinha quatorze, agora aos dezessete, dezoito. No que ele se transformou? E a gente tem também boas é, digamos assim, umas surpresas muito bacanas. Aquele cara assim, que ele estava preocupado mais em se divertir, mais bater papo e é aquele que senta na tua frente, dialoga com você, e fala: “Poxa, eu quero algo diferente pra mim.”. Tem os dois lados. E a adolescência, eu acho que vocês psicólogos sabem bem melhor disso do que eu, é algo muito extenso. Eu vejo eles assim, como uma outra etapa de percepção cognitiva. Quando eu falo criança, eu tenho que trabalhar muito com o lúdico, eu tenho que trabalhar muito com o concreto, eu tenho que trabalhar muito com, sabe? Outras referências educacionais para aquele cara conseguir construir o conhecimento. E quando jovem, não! Quando jovem eu já vejo que ele tem outra condição, ele está em outra etapa do processo de aprendizado e de vida. Que horas são agora? Onze e vinte e cinco... Eu vejo eles assim, como uma outra etapa de percepção cognitiva. Quando eu falo criança, eu tenho que trabalhar muito com o lúdico, eu tenho que trabalhar muito com o concreto, eu tenho que trabalhar muito com... sabe? Outras referências educacionais para aquele cara conseguir construir o conhecimento. E quando jovem, não! Quando jovem eu já vejo que ele tem outra condição, ele está em outra etapa do processo de aprendizado e de vida. Que horas são agora? Onze e vinte e cinco...

PESQUISADORA: É, uma coisa que eu ia perguntar também: como que você foi construindo essa compreensão de adolescência?

PROFESSORA MARTA: **Na prática a universidade dá o respaldo, mas nada como a sala de aula.** A sala de aula, inclusive, em relação às metodologias a serem aplicadas, em relação à didática, é ela que vai te auxiliando... Uma coisa que a P. (universidade em que estudou) me ensinou: Que nós professores, nós somos o que somos professores e que a gente, às vezes, não tem que assumir alguns papéis que

sociedade nos dá, a própria estrutura do estado, de que ser além de professores nós não somos psicólogos, a gente não pode tomar o lugar desses profissionais que recebem uma formação adequada. Nós não somos amigos deles (estudantes). A gente até pode se envolver a algum grau de amizade depois, mas isso tem que ser entendido como uma relação adulto e adolescente, uma relação de profissional e o alunado, e que, ao longo do tempo, você vai percebendo e construindo essas coisas. E elas se dão, e elas são... digamos assim, bem permeadas de acordo ao grupo de alunos que você está recebendo a cada ano. Então imagina, eu dou aula a vinte e seis anos, eu trabalho em média com seiscentos a setecentos alunos por ano. Quantos jovens eu já tive a oportunidade de conhecer ? E que me transformaram naquilo que eu sou hoje!

PESQUISADORA: E você falou que na universidade você tem alguns conhecimentos que você vai construindo relacionado ao conteúdo, à didática, enfim... Agora, sobre esse período do desenvolvimento (adolescência), a universidade proporcionou ou cursos, a pensar esse período da vida?

PROFESSORA MARTA: Depois de formada?

PESQUISADORA: Ou durante a formação ou depois... Ou é na prática mesmo que você vai percebendo e que te faz compreender?

PROFESSORA MARTA: A própria Secretaria de Educação, ela nos dá essa formação. Então eu tenho, no núcleo da Diretoria de Ensino as orientações técnicas, as OT's. Antes, como eu disse, elas ocorriam com mais frequência, eu cheguei a participar de seis a oito orientações técnicas no mesmo ano. Ela oferece cursos e isso acaba se transformando em evolução profissional, que dá um percentual de aumento para gente. Ao longo da sua vida você tem sim, tanto as formações formais oferecidas pela Secretaria de Educação, como também outros cursos que você vai... por exemplo, eu fiz um recentemente, agora no período de férias, de educação para direitos humanos oferecido pelo Mural da Resistência, que é outra coisa bacana.

PESQUISADORA: Agora, sobre adolescência...

PROFESSORA MARTA: Em especial?

PESQUISADORA: Tem esse tipo de formação?

PROFESSORA MARTA: Tem, a secretaria... esse que a gente fez a respeito do... oferecido pelo INOVA a respeito das disciplinas extracurriculares que a PEI, até então, oferecia com exclusividade mas, agora, que vai ser estendido pro ensino

regular. A partir do ano que vem o ensino regular vai ter aula de projeto de vida, tecnologia e eletiva, independente de você estar no ensino regular ou na PEI. Eu acho que você já ouviu falar, as aulas vão ser diminuídas a 45 minutos e vão ser introduzidas essas disciplinas. No começo do curso, eles falam a respeito de adolescência, de como o... tem até depoimentos, de como os adolescentes, eles veem a questão do conhecimento, veem como o ensino, no caso médio, vai ser modificado por essa escuta de que os alunos têm de experiências de vida e como eles veem o ensino que está sendo aplicado. Só que tem um problema aí. O jovem, ele tem uma visão de como a escola deve ser. E quando o sistema pega essa informação, ele não pensa em modificar a estrutura. Quando o jovem diz para nós que a aula, ela tem que ser uma aula que tem que trazer recursos tecnológicos, beleza, eu também acho. Eu não vivo sem o celular, eu acesso a todo momento as redes sociais, adoro ficar olhando Twitter o tempo todo... mas, a minha sala de aula tem Wi-Fi, cada aluno vai ter acesso a esse Wi-Fi, eu tenho uma sala de acesso com trinta e cinco computadores funcionando, eu tenho "Tablets" dentro da sala de aula? Então a adolescência, ela tem que ser vista, hoje em dia, como também um período em que o jovem, ele tem que ser tratado a partir do contexto em que ele vive. A gente vive um mundo mais tecnológico do que há vinte anos atrás. Beleza. Nós vivemos num mundo tecnológico, mas a gente tem que também ficar atento a algumas... digamos, alguns perigos nesse discurso, que o da generalização: Todo adolescente tem um smartphone? Não! Todo adolescente tem Internet disponível banda-larga em casa? Não, não tem! A estrutura educacional, ela tinha que ser modificada, pensando nessa condição... Quem que é esse jovem que a gente tá falando? Esses jovens... todos esses nossos jovens vão ter esse acesso? Não...

PESQUISADORA: Entendi. Tem relação com como é ensinar pra adolescente? Muitas vezes, pela compreensão que você tem de adolescência, que você foi constituindo nas formações, na prática, não tem as condições necessárias para você corresponder às demandas que eles apresentam?

PROFESSORA MARTA: Às expectativas que eles têm!

PESQUISADORA: Como que você pensa a adolescência, MARTA, nas questões, sejam afetivas, sociais, o envolvimento deles com as atividades... Você falou um pouco que os mais novos parece que davam...

PROFESSORA MARTA: São mais receptivos...

PESQUISADORA: Agora e socialmente, afetivamente, você vê diferença de outros

períodos da vida?

PROFESSORA MARTA: Eu tive poucas experiências em EJA, em Educação pra Jovens e Adultos, eu acho que eu entrei em salas de EJA, umas quatro oportunidades da minha vida. Eu tenho experiência com alguns alunos mais velhos mas eles possuem necessidades especiais, então tem outros fatores que acabam interferindo. O que eu percebo é que a adolescência, até por conta de que eles têm pouco convívio com os pais, muitas vezes eles veem a gente como representantes desses pais. Eles querem muita proximidade. Em aspectos da vida deles. Com decisões que eles vão tomar ou que eles pretendem tomar, algumas coisas que acontecem dentro do familiar, até com a mãe, com o próprio pai. Uma vez, uma aluna, ela veio pra mim, reclamando de um problema no seio. Aí eu perguntei: “Nossa, e a sua mãe, a sua mãe não te vê nua?”, ela disse que a mãe dela nunca a viu nua. Você tem um jovem em casa, você não acompanha o desenvolvimento físico deles. E por que que ela está falando para mim, não tá falando com a mãe dela? Ano passado, até por conta dessas discussões que a gente vem fazendo, uma aluna no nono ano entrou na minha sala chorando. Eu levei ela para fora: “Por que você tá chorando?”. “É porque eu fui assediada por um adulto que me acompanhou até a porta da escola.” “Quem é esse adulto?” Era uma pessoa, um amigo da família. Eu conversei com a minha diretora, ela chamou a mãe, que ficou de tomar providências. **Então, às vezes, a gente se vê, meio que pegos em armadilhas, em que gente tem que atuar junto a esses alunos além da nossa condição de profissionais, sabe? De professores ali dentro daquele espaço formal, dentro da sala de aula. Isso pra mim é um pouco ameaçador.** Eu estava falando com a minha coordenadora de área, que às vezes eu me pego, e até nas próprias tutorias, com alguns dilemas éticos, de que até o limite da minha profissão, que se eu estou correspondendo a um papel adequado. Eu me vejo às vezes sem a formação necessária pra alguns dilemas que são apresentados pra mim.

PESQUISADORA: Dilemas... dê um exemplo de um dilema para você, que a faz pensar dessa forma...

PROFESSORA MARTA: Uma menina, em particular, veio conversar comigo a respeito das dificuldades que ela estava enfrentando em casa. Ela convive com o padrasto que bebe e a mãe ia sair da casa onde eles moravam para uma casa própria. Eles moravam juntos e ela quer uma casa própria. E fiquei me questionando: “Poxa, como essa menina vai ficar com um padrasto que bebe

durante o dia todo?”

PESQUISADORA: Então você acha que também, dentro das condições, precisaria ter...

PROFESSORA MARTA: A figura do profissional, de um psicólogo de um assistente social, é fundamental. Eu não posso nunca, e isso eu me questiono às vezes, adentrar um espaço que nem formação eu tenho para isso. O que você tem é uma experiência, mas você não sabe se aquilo que está falando pode ser o que que pode acontecer, quando eu converso com o aluno depressivo. O que que eu posso? O que estou dando? O que estou falando para ele sobre o senso comum, ou eu estou dando realmente um conselho válido para ele poder se entender e para poder buscar ajuda?

PESQUISADORA: Quando a gente fala das relações, você falou das relações com família, com os professores. E entre eles, como que você vê, como que os adolescentes, eles se relacionam entre si?

PROFESSORA MARTA: Eu acho que é uma das partes mais problemáticas e mais bacanas.

Mais problemáticas: eles não se respeitam. Então a gente tem que ficar o tempo todo agindo como intermediador dessa relação. **A falta de respeito, ela é física, é uma falta de respeito, às vezes, você se constrange.** Mas por outro lado é bacana, porque você vê que existe uma transformação acontecendo, que talvez eu não vá ver, que talvez você não vai ver, mas que está meio que engatinhando na nossa sociedade. Outro dia na sala de aula, a menina virou para um rapaz e fez um comentário a respeito do tamanho do órgão sexual dele. Eu chamei a atenção dela porque, se fosse o inverso seria bem desrespeitoso da mesma forma, mas seria mais cobrado pela nossa sociedade, nem ela não teria o direito de fazer isso. E fiz que ela pedisse desculpas pela intromissão que ela fez em relação ao colega. Tem algumas questões do toque físico, por exemplo. Eles se tocam muito, de maneira desrespeitosa. Não tem limite pessoal para essas interações que eles têm. É bacana porque a gente vê que eles têm, na sala de aula, uma liberdade de conversar sobre coisas que acontecem com eles, muito mais que a gente nem sequer sonhou, quando nós estávamos atravessando esse período. Isso é bacana porque eles não se sentem constrangidos e não tem que ter constrangimento mesmo se é algo que é importante para eles falarem, que diz respeito à vida deles, enfim, e por eles não verem em mim uma figura que eles não podem conversar. Eu acho que é bacana, muito bacana o professor ser um indivíduo, um adulto com quem eles podem

dialogar. Sobretudo sobre questões que eles não têm acesso em casa. Eu acho que, neste sentido, eu fico orgulhosa de ser a pessoa com a qual eles “Eu posso falar sobre isso com ela.”

PESQUISADORA: Quando você fala que essa maneira, muitas vezes desrespeitosa, da mesma forma que eles se sentem mais à vontade de se relacionarem, de falarem sobre a vida, eles se colocam de uma maneira desrespeitosa, você atribui a quem esse tipo de comportamento?

PROFESSORA MARTA: Eles estão em processo, o jovem está em processo de formação. Nós, adultos, também estamos em processo de formação. Às vezes a gente dá mancada. A gente magoa alguém sem querer e aí você se dá conta: “Magoei alguém, fiz isso, não sei se ela vai aceitar minhas desculpas, mas eu vou me policiar para não fazer no futuro, pra eu não cometer esse mesmo tipo de ato”. Eles estão em processo de formação, então essa falta de respeito com o outro é algo que você vai construindo. Alguns já têm, outros não, outros estão refletindo sobre as suas ações. Eu acho natural. Mas que tem que ter uma intervenção. Na sala de aula, sou eu, em casa, é da família, enfim...

PESQUISADORA: Especificamente sobre adolescente, sobre ser adolescente, sobre adolescência, em quais conhecimentos, você se baseia pra olhar para os adolescentes?

PROFESSORA MARTA: (silêncio).

PESQUISADORA: Algum conhecimento teórico, ou mesmo a prática? Como é?

PROFESSORA MARTA: Na minha formação, como eu te disse, a gente tem o bacharelado, a licenciatura e tem as disciplinas voltadas pra sua prática docente. Você tem Psicologia de Educação, Didática, enfim... Quando você vem para sala de aula, você vem com esse campo teórico. Esse campo teórico é confrontado com a tua realidade e você chega naquilo que é possível trabalhar na sala de aula. Nesses processos de formação, muitas vezes eles trazem um autor. A minha coordenadora de área, por exemplo, ela tá falando agora sobre práticas inovadoras, que é algo que está sendo discutido como uma forma de você fazer uma abordagem diferenciada, pensando nessas múltiplas inteligências. Então você trazer um filme, trazer uma música, etc.. Esse processo, que é uma palavra inadequada mas, enfim, na falta de uma melhor de reciclagem a todo momento a gente faz. Lembrando que, por exemplo, um aluno hoje do Ensino Médio, em termos de percepção de mundo, de maturidade, era um aluno do Fundamental II, há alguns anos atrás. Então alguns

comportamentos dentro da sala de aula, de imaturidade, eles vão ainda permanecendo. Isso é uma diferença. A gente estava tentando pensar de algum tempo atrás para hoje, então um garoto de dezessete anos, há dez anos atrás, ele já era um garoto que estava às vezes até constituindo uma família. Hoje é um garoto que atira bolinha de papel ou que está pensando apenas no final de semana dele, que tá pensando na menina que ele vai encontrar na hora do intervalo etc.. Então, da mesma forma que, em termos de visão, se a adolescência se estende, o comportamento deles também vai... a maturidade vai acontecendo de maneira, digamos assim, mais devagar, mas não é regra. Nada disso que eu falei pra você é regra. Você pode, sim, ter um garoto de dezessete anos maduro, trabalhador, tá? Mas você pode ter também um outro que não tá com essa visão de mundo ainda, que não construiu essa visão de mundo ainda.

PESQUISADORA: Você, ao longo de sua carreira, você já pensou adolescência de maneira diferente?

PROFESSORA MARTA: Ao longo de minha carreira... adolescência de maneira diferente?

PESQUISADORA: Quando você olha para adolescência, para o adolescente, você mudou sua forma de vê-los?

PROFESSORA MARTA: Forma de vê-los, eu não consigo olhar para mim e ver olhares diferentes. Quando eu fui de encontro a eles, eu já tinha essa percepção desses indivíduos em construção e essa que eu, agora nesse momento olhando pra mim, é que eu vejo ainda. Indivíduos em construção e é **muito bacana. Tem gente que tem uma visão pejorativa em relação à educação e à educação pública. Eu vejo a educação e a educação pública como alvo de generalizações, sabe? É por isso que é muito legal você estar dentro de uma sala de aula. Porque quando fala na educação pública, por exemplo, como espaço de jovens rebeldes que não querem nada a ver, meu, é um, dois... Você tem trinta e quatro alunos tão legais, tão gente fina. Bem bacanas, que são empáticos com você. Outro dia, eu estava subindo para uma sala e tem um aluno, o M., que desceu. Eu falei assim: “M., você desceu? Era para estar me ajudando, colocando todo mundo para sentar”. E eu, subindo a escada, eu já sou uma jovem senhora, subi mais devagar e ele subiu rapidinho. Eu conversei com uma colega quando eu cheguei lá, ele estava sentado e tinha conseguido colocar... tinha uns quatro de pé, mas a maioria ele tinha conseguido colocar**

sentado, aí ele falou assim: “Olhe professora, foi o que eu consegui fazer!”. Falei assim: “Que bacana, olha que legal um carinho desse!” Essas interações, esse diálogo que a gente tem, isso acontece porque eles são indivíduos em formação e são gente bacana. É isso que não se fala por aí. São gente muito especial assim e que, quando a gente vê que está contribuindo para se tornarem mais especiais ainda... é bem, bem... Uma aluna me perguntou, ano passado, por que dou aula. Falei assim: “Eu dou aula por muita coisa”. Ano retrasado uma aluna minha foi pra Portugal. Essa experiência de vida vai modificá-la para o resto da vida. Fui eu quem propiciou isso para ela... Tem um trabalho meu publicado na revista... voltada só pra educação: Nova Escola. E quando a publicação ficou pronta, eu fale para os meus colegas: “Saiu uma publicação a respeito de um trabalho que eu estou desenvolvendo”. Uma amiga falou assim: “Eu nunca conheci um profissional que tivesse uma atuação sendo publicada numa revista de educação”, é porque deu sorte, porque nós existimos. **Essas práticas que eles publicam por aí, quem faz somos nós. E a partir de quem? Desses nossos alunos!**

PESQUISADORA: Então, essa é uma das vantagens de ensinar pra adolescente?

PROFESSORA MARTA: Essa é uma das vantagens de ensinar. Para adolescentes então, é uma... porque, como eu disse, em alguns aspectos eles são menos resistentes ao processo de transformação. É bem bacana!

PESQUISADORA: Você percebe entre os outros profissionais com quem você trabalha diferentes formas de ver os adolescentes?

PROFESSORA MARTA: Isso vai de indivíduo pra indivíduo. Mas eu acho que, de maneira geral, essa visão que compartilhei, ela também se, digamos assim, os meus colegas também construíram ao longo da vida. Porque, se você olhar para nós, a gente muda de área, muda de trajetória, mas está todo mundo confiante na educação. É muito difícil você pegar um profissional que desacreditou, porque senão a gente não levanta cedo pra vir trabalhar.

PESQUISADORA: Sobre os adolescentes, essa compreensão de uma pessoa em formação, da importância do diálogo, desse contato com o conhecimento, você vê que é compartilhado com os outros profissionais essa sua compreensão?

PROFESSORA MARTA: Eu acho que algum dia... o problema é que você já se apresenta como alguém da universidade. O legal seria algum dia você chegar aqui de maneira, ou uma outra escola (inaudível), anônimo. **E você ficar conosco, o que**

a gente fica falando na sala dos professores? A gente reclama? Reclama! A gente fica pensando em possibilidades... é isso que não se fala por aí. A gente senta e fica pensando: “Olhe fulano, olha o que é possível se fazer aqui!”, “Olhe, eu fiz isso”, a gente se ajuda muito. A gente compartilha experiências e a gente acredita. E às vezes, o que é passado da nossa relação com educação é que a gente está cansada. **Óbvio que a gente está cansada também. Mas a gente acredita muito e aposta muito nessa possibilidade de transformação. “Poxa, olha deu certo!”, “Olha o que o fulano fez”. É muito mais um diálogo positivo do que um diálogo negativo a respeito da educação. Essa é uma visão que também têm a respeito de nós, que não corresponde à nossa realidade.**

PESQUISADORA: Para você, especificamente, qual a importância de ensinar pra adolescente?

PROFESSORA MARTA: Olha, eu falo com eles também. Por isso que a menina reclamou que eu falo muito, mas eu conversei sobre isso com eles, outro dia mesmo. A educação me transformou. Se eu olhar para trás e ver a pessoa que eu poderia ter me tornado e a pessoa que eu sou hoje, eu atribuo tudo isso à educação que eu tive. A educação, no que diz respeito aos livros que li, à oportunidade que me deu, àquilo que construí, o que foi possível construir ao longo do tempo, eu acho que ela é o único meio possível de transformação da sociedade. **Eu acho que esse futuro que a gente quer ter, com menos preconceito, com menos desigualdade, com menos violência, só é possível com investimento em educação. Eu acho que ela é transformadora do indivíduo, por experiência pessoal. Eu sou o que sou hoje, trabalho com jovens hoje, porque eu consegui me modificar.** E a partir de experiências assertivas, de boas práticas e informações e formações que eu tive ao longo de todo esse tempo.

PESQUISADORA: Você acredita que esse seu compromisso, o que te leva a ensinar, é importante para adolescente, pensando no sujeito adolescente?

PROFESSORA MARTA: Eu perguntei isso para eles. Eu perguntei porque eles acham que eu tomo determinadas atitudes. Eu perguntei a respeito da Lei 10.639... eu falei assim: “Por que que vocês acham então, por que eu estou trabalhando com essa legislação?” **Aí a menina falou: “Pelo que a senhora é.” Eu falei: “Olha para mim. Me descreve, me diz o que eu sou”. Ela falou assim: “Mulher negra”. Eu continuei: “Eu sou mulher negra, periférica”, então a minha condição, eu me vejo neles. Eu acho que da mesma forma que a educação me transformou e**

me propiciou algumas coisas - que eu não tenho nada assim de muito na vida - mas as experiências que me proporcionou é aquilo que eu acho que eles têm direito de ter... eles têm o direito de ter.

PESQUISADORA: Você acha que é diferente, por exemplo, de ensinar pra adolescentes, para meninas, para meninos? Então, você falou um pouco disso: para alunos e alunas brancas, alunas e alunos negros, que moram em lugares diferentes, você acha que é diferente?

PROFESSORA MARTA: Eu nunca tive oportunidade de dar aulas, por exemplo, no colégio para o branco, para a classe média alta. Eu sempre fui aluna do Estado. Eu sou fruto do investimento do Estado, certo? Eu lembro isso muito para eles: “Quem vocês são? Essa questão da identidade, ela é importante!” Em relação a gênero, como eu disse, fazendo uma mea culpa. Eu educava com distinção, hoje eu fico me policiando o tempo todo para ver se eu não estou reproduzindo algum estereótipo, mas enfim... A educação, ela tem que ser **o educar, é um educar com igualdade, mas eu tenho que dar instrumentos para eles, para a vida. Então, óbvio, a educação para um jovem negro vai ser para ele enfrentar o preconceito. A educação para um jovem branco, é que ele vai enfrentar o preconceito social. A educação para uma menina, é que ela vai sofrer preconceito de gênero. A educação para um garoto homossexual, um garoto transsexual, é que ele vai ser vítima de LGBTfobia, essa é a realidade que nós vemos.** Você tem que dar instrumentos para eles conseguirem viver nessa sociedade que nós temos hoje. Mas, que isso determina, digamos assim, a minha prática, até porque é uma das outras generalizações, eu acho que todos os alunos tem **o direito de educação de qualidade. O que eles vão fazer com essa educação no futuro é uma decisão pessoal: se vão entrar numa USP, se vão querer UNICAMP, se não vão fazer a faculdade, o terceiro grau, essa é uma decisão pessoal, mas que eles têm que ter instrumentos, que eles têm que ter conhecimento para poder fazer essa opção, isso eu acho que é da minha responsabilidade, é o meu dever.**

PESQUISADORA: Para a gente air fechando Marta, você disse que é importante para o adolescente ter vários agentes na sua formação.

PROFESSORA MARTA: Claro...

PESQUISADORA: Seja escola, seja família, seja os amigos, o grupo religioso que participa, enfim. Agora, especificamente, qual a função da escola na formação do adolescente para você?

PROFESSORA MARTA: Eu acho que a escola, ela meio que faz... é uma intermediação de tudo isso. Ela tem a realidade aí fora, ela tem os muros, mas ela convive também com essa realidade, ela interage com essa realidade. Eu acho que a escola é um espaço para esse conhecimento formal, mas não único, é um espaço para absorção desse conhecimento, para sediar algo como esse conhecimento formal, mas não é único. **Mas a escola também é um espaço para você abrir os horizontes desse aluno. Porque às vezes, eles saem dessas realidades em que eles vivem, que vai meio que afunilar esse futuro, e a escola, ela pode abrir. Por isso que a escola, ela é inclusiva. Porque pode trabalhar com o jovem de periferia e dar possibilidades para ele de sair dessa realidade e tentar um futuro diferente. Ela não pode se ater apenas à reprodução daquilo que acontece lá fora, mas ela tem que ampliar esses horizontes e perspectivas que os alunos têm que ter para o futuro.**

PESQUISADORA: Algum comentário que você queira fazer?

PROFESSORA MARTA: Só agradecer à Instituição (PUC): Obrigada!

Retomei com a professora Marta:

PROFESSORA MARTA: Sou solteira e não tenho filhos. Tenho especialização Lato Sensu em Organização de arquivos pelo IEB/USP.

PESQUISADORA: Você comentou que nunca lecionou para estudantes de classe média alta e, em seguida, "para o branco". Você acredita que a educação é diferente para pobres e ricos? E a questão racial?

PROFESSORA MARTA: A educação deve propiciar ao indivíduo instrumentos para se tornar o cidadão consciente e crítico que almejamos. Um jovem de periferia tem que saber que o vai encontrar, se preparar para o mundo do trabalho e ainda conseguir dar continuidade a sua vida acadêmica caso desejar. Hoje o ensino é voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Elas são as mesmas no estado de SP ou no Brasil, segundo a BNCC. Então a priori seria o mesmo, (desenvolvimento das competências e habilidades). Mas o encaminhamento da discussão acredito que seja outro. Tem que ser outro. Ou não tem sentido. Na apostila do nono ano tem um texto de discussão sobre a violência em relação a mulher. A violência perpassa todos os grupos sociais, mas entre as mulheres de baixa renda é uma realidade. Três alunas disseram que as mães estão vivendo relacionamentos tóxicos. Então deixa de ser uma discussão teórica, para contar com relatos de vida.

PESQUISADORA: Então você acredita que a educação para grande parte da população ainda não responde às suas necessidades, educar para a cidadania crítica?

PROFESSORA MARTA: O que o próprio governo fez ao impor uma base curricular comum, fere esse princípio. O currículo de Pinheiros serve para Paraisópolis? A educação deve ter sentido, não deve ser "diferente" para ser de pior qualidade. Mas tem que ter sentido para o educando, ser um instrumento que ele irá utilizar em sua vida, a partir da realidade que está inserido.

PESQUISADORA: E a questão racial, o racismo, influencia nesse contexto?

PROFESSORA MARTA: A escola está inserida na sociedade. Não é um organismo independente. Vivemos em uma sociedade machista, LGBTfóbica, racista, xenofóbica... Grande parte das escolas não trabalham as leis 10.639 e 11.645. O que daria uma excelente pesquisa pra vocês. O que está documentado, e o que acontece na sala de aula.

PESQUISADORA: Você disse que foi aluna de escola pública e lembra seus alunos que eles também são, acredita ser importante essa identificação. O que a leva a considerar essa identificação importante?

PROFESSORA MARTA: Dois fatores. Um deles é o da representação. Sou negra e periférica, estudei em uma universidade de elite, tenho pós-graduação, sou funcionária pública, passei em diversos concursos, tenho um trabalho publicado em uma revista da área da educação. É possível. O outro é que eu entendo as dificuldades que eles passam. E entendo que a educação é o caminho para transformar a vida deles. Assim como transformou a minha.

PESQUISADORA: Você reside onde, próxima ou não à escola?

PROFESSORA MARTA: 6 minutos de carro (em outro bairro).

APÊNDICE D – Organização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
<p>1. Tornando-se professoras: As múltiplas determinações que constituem o sujeito e a sua atuação profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso no magistério; • Trajetória como docente; • A própria adolescência. 	<p><u>Professora Bete</u></p> <p>“[...] eu passei por várias escolas e, assim, agradeço ter aprendido com cada uma delas. Eu aprendi com cada uma delas e eu falo que, se você passa num determinado lugar e você não tira de lá aquilo que valeu a pena, não valeu ter passado, não valeu ter ficado lá um ano.”</p> <p>“[...] eu encontrei pessoas que me fizeram gostar da escola.”</p> <p>“E ali, eles trabalhavam muito com projetos. Projetos desde o sexto ano, até o nono ano... projeto de leitura. E isso foi me mostrando que a educação não era só estar em sala de aula.”</p> <p>“Trabalhei também numa escola, mas ali era ela uma escola bem rígida. Era uma escola praticamente militar... por ser do Estado mas era uma escola que o aluno tinha que seguir umas regras bem rígidas ali... se o professor chegasse sete e um, ele não entraria e, se o aluno chegasse sete horas, ele também não entraria, porque sete horas</p>

		<p>ele tem que estar dentro da sala de aula, pra fazer valer os cinquenta minutos. Mas agradeço porque aprendi muito ali, apesar de estar muito nova na educação. Encontrei pessoas que me ajudaram a ser organizada, a trabalhar muito com a parte burocrática.”</p> <p>“Em todas que eu passei eu pude tirar um pouco da experiência pedagógica, da experiência administrativa, e principalmente, da experiência humana que eu pude trazer pro meu dia-a-dia.”</p> <p>“[...] Apesar de a gente ter uma ajuda as vezes da família no sufoco da gente, mas eu precisava realmente trabalhar para poder ajudar em casa.”</p> <p>“[...] a princípio, foi por necessidade. Hoje, a necessidade existe, mas eu gosto do que eu faço, eu não trocaria o que eu faço por outra coisa que me oferecesse rios de dinheiro. Ainda mais porque é o que eu sei fazer, o que eu gosto de fazer.”</p> <p>“Naquele tempo a gente era mais limitado em relação... família, não é? (vivência de adolescente da professora Bete)... eu falo que a</p>
--	--	--

		<p>gente tinha uma viseira...”</p> <p>“[...] para namorar precisava pegar na mão... e o pai e a mãe, sentados... . Não, não! No meu tempo não, no meu tempo já beijava, já era uma outra época, já era uma outra compreensão...”</p> <p><u>Professora Marta:</u></p> <p>“Você se constrói a partir de todas essas experiências que lhe foram oferecidas ao longo da vida”</p> <p>“... tem um viés preconceituoso em relação ao papel da mulher e a emancipação da mulher. Vamos lembrar que, neste processo de emancipação do indivíduo, os pais são responsáveis, igualmente, pela formação deles (filhas(os)). Mas, a minha mãe, por exemplo, ela não trabalhava fora. Ela trabalhava na casa. Então ela me acompanhava mais de perto. Hoje, muitas mulheres devem ter a sua vida profissional e são responsáveis por essa vida profissional, o pai e a mãe. Só que eles chegam tarde, e, esse convívio, esse acompanhamento desse jovem, hoje em dia, ele não tá acontecendo.”</p>
--	--	--

		<p>“[...] eu sou de uma família de trabalhadores. Meu pai era motorista de ônibus, minha mãe trabalhava em casa, fazia costuras pra fora eventualmente...”</p> <p>“Foi difícil pra mim porque eu era de uma família de trabalhadores...”</p> <p>[...] Então eu fui fazer (faculdade) na PUC, três salários meus pagavam uma única mensalidade, então entrei com o crédito da Universidade, que eles ofereciam aos estudantes, depois eu consegui um financiamento da Caixa Econômica, não havia ainda esses programas de financiamento que existem agora... mas enfim, eu consegui me formar nessas condições, como filha de trabalhadores, trabalhando também e estudando através de financiamento na Universidade.”</p> <p>“[...] Foi assim um divisor de águas pra mim, tanto no que diz respeito na minha evolução enquanto indivíduo, me ajudou muito a ter uma compreensão um pouco mais crítica da minha condição, como também no que diz respeito ao meu potencial</p>
--	--	--

		<p>acadêmico.”</p> <p>“Eu fui aluna do Estado. Eu sou fruto do investimento do Estado... Eu lembro isso muito a eles: Quem são vocês? Essa questão da identidade é importante!”</p> <p>E ainda explica o motivo dessa forma de agir, pensar e sentir – as significações medeiam seu pensamento e sua expressão oral:</p> <p>“[...] Um deles (motivo destas intervenções) é o da representação. Sou negra e periférica, estudei em uma universidade de elite, tenho pós-graduação, sou funcionária pública, passei em diversos concursos, tenho um trabalho publicado em uma revista da área da educação. É possível. O outro é que eu entendo as dificuldades que eles passam. E entendo que a educação é o caminho para transformar a vida deles. Assim como transformou a minha.”</p> <p>“Um jovem de periferia tem que saber que o vai encontrar, se preparar para o mundo do trabalho e ainda conseguir dar continuidade a sua vida</p>
--	--	---

		<p>acadêmica caso desejar.”</p> <p>“Hoje o ensino é voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Elas são as mesmas no estado de São Paulo ou no Brasil, segundo a BNCC. A priori seria o mesmo (desenvolvimento das competências e habilidades). Mas o encaminhamento da discussão acredito que seja outro. Tem que ser outro. Ou não tem sentido.”</p> <p>“O currículo de Pinheiros (bairro nobre) serve para Paraisópolis (bairro periférico)? A educação deve ter sentido, não deve ser "diferente" para ser de pior qualidade. Mas tem que ter sentido para o educando, ser um instrumento que ele irá utilizar em sua vida, a partir da realidade que está inserido.”</p> <p>“A escola está inserida na sociedade. Não é um organismo independente. Vivemos em uma sociedade machista, LGBTfóbica, racista, xenofóbica... Grande parte das escolas não trabalham as leis 10.639 e 11.645.”</p> <p>“Quando eu, comecei o meu trabalho como professora quando</p>
--	--	--

		<p>eu tinha vinte e um anos, mesmo sendo tão jovem, os alunos me viam como uma autoridade. Agora, mesmo tendo quarenta e sete anos ... lidar com essa entrada, espaço e autoridade, dentro da sala de aula, essa diferença é um pouco mais difusa, algo que eles (estudantes) precisam compreender. Até porque, eu acredito que, como a relação com os pais, ela é muito mais próxima no sentido do questionamento, do que realmente na figura paterna daquela que tem autoridade dentro do lar.”</p> <p>“[...] escolhi História por me responder a indagações pessoais. E essas indagações pessoais, elas diziam respeito à sociedade em que eu vivia, . E eu compreendi que a sociedade em que eu vivia, ela pode se transformar, mas a partir do momento que a gente consegue formar esses cidadãos críticos...”</p> <p>“Na prática, a universidade, ela dá o respaldo, mas nada como a sala de aula. A sala de aula, inclusive, em relação às metodologias a serem aplicadas, em relação à didática, é ela que</p>
--	--	--

		<p>vai te auxiliando...”</p> <p>“[...] Me completou (lecionar). Por que que me completou? Era um exercício do conhecimento que eu estava adquirindo... dar aula é legal porque tem um diálogo. Dar aula, não significa que você vai chegar com o conhecimento pronto, você dialoga com ele. Então, você tem uma informação, você tem um processo científico até, de uma didática que tem que ser apresentada de acordo com a faixa etária e das dificuldades que o aluno tem...”</p> <p>“[...] Mas a partir de um pressuposto que você monta essa estrutura (de aula) e que você apresenta essa estrutura, ela não vai acontecer da forma programada, porque tem o outro (estudante). Então o outro, ele vai responder de acordo com a história de vida dele, de acordo com o conhecimento que ele tem, e às vezes, salas diferentes respondem de formas diferentes...”</p> <p>“Dar aula é bacana por isso, você cresce, porque você vem com uma estrutura, mas você vai dialogar com esses alunos. E</p>
--	--	---

		<p>esses alunos, eles trazem experiências, que elas são muito enriquecedoras: experiências de vida, ou experiências de estar, digamos assim, colaborando para esse processo de construção da aula.”</p> <p>“[...] de repente, você chega pra eles e fala: “Olha, a gente tem esse texto, a gente vai fazer a leitura e, eu estou pensando, no final falar da situação do negro no século IX”, não... vai acabar comigo falando a respeito da condição da mulher nos dias de hoje.”</p> <p>“[...] seria fazer algo (se atuasse na coordenação) que eu via que não tinha uma relação direta com a educação. Eu acho que o fundamental, a prioridade dentro de uma escola é a qualidade da educação.”</p> <p>“Eu estava hipnotizada com essa questão da coordenação, porque eu achei que a minha experiência da sala de aula poderia contribuir para os meus colegas. Só que, lá na outra escola em que eu trabalho há vinte anos... eu comecei a me questionar se na condição de coordenadora, eu ia ajudá-los, na prática, entendendo</p>
--	--	--

		<p>todas as dificuldades que meus colegas tinham, ou eu ia apenas ser mais uma, cobrando deles uma formalidade que eu sei que na prática não seria possível.”</p> <p>“O que eu vejo, é que muito dos coordenadores com os quais trabalhei, eles estavam mergulhados numa burocracia, de prazos, atendimentos, tabelas, relatórios a serem entregues, e quando a gente precisa de um apoio de um outro profissional pra encaminhar nossas aulas, esse apoio demorava, ou não vinha em virtude da quantidade de trabalho que essas pessoas tinham ...”</p> <p>“[...]Porque o melhor lugar para se estar é dentro da sala de aula. É o lugar que te dá mais liberdade.”</p> <p>“Porque quando eu tinha quatorze, quinze anos, falar a respeito de homossexualidade na sala de aula, era quase impossível. Você se assumir homossexual para uma professora, de um ambiente de trinta e cinco alunos numa boa... não acontecia.”</p> <p>“É uma das tarefas desse curso</p>
--	--	---

		<p>da EFAP (formação oferecida pelo estado), eu achei muito interessante, era você olhar pra sua prática e ver se tinha adotado alguma postura preconceituosa. No começo você fala: "... não adotei nenhuma".... Aí eu comecei a ver que eu educava com distinção de gênero: eu pegava uma letra muito difícil de ler de um menino e falava: "Pô menino! Capricha mais, faz com letra de forma pra mim..." e acabou a bronca... era de dois segundos. Pegava o caderno de uma menina, a bronca durava quase duas horas: "Por que você tá me dando um caderno desses, uma letra dessa?".</p> <p>"Você se constrói a partir de todas essas experiências que lhe foram oferecidas ao longo da vida".</p>
<p>2. A contradição entre uma compreensão naturalizada de adolescência e a compreensão das multideterminações que constitui os sujeitos adolescentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Origem e concepção de adolescência (mudou ao longo da vida); • Formas de ser, agir e pensar; • Perspectiva de futuro; • Fundamentação teórica; 	<p><u>Professora Bete:</u></p> <p>"[...] é uma coisa do adolescente. Em sua maioria os adolescentes, eles são instáveis, hoje estão bem, amanhã não estão!"</p> <p>"Gente, é uma coisa do adolescente. Em sua maioria os adolescentes, eles são assim,</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de adolescência compartilhada ou não com pares; • Visão de homem – diferença funcional; • Responsabilização da família. 	<p>eles são instáveis, hoje tá bem, amanhã não tá!”</p> <p>[...] aqui a gente tem os pais que são presentes... muitos pais são presentes...</p> <p>“[...] a família é o ponto de equilíbrio... se ele não tem isso ele se perde totalmente”</p> <p>“[...] eles são completamente diferentes um do outro.”</p> <p>“Muitos alunos com depressão, e por que? “Porque eu me sinto gordo!”, “Porque eu me sinto feio!”... é porque... a questão étnica, “Ah é por causa do meu cabelo!”.</p> <p>[...] “para namorar precisava pegar na mão... e o pai e a mãe, sentados... No meu tempo não, no meu tempo já beijava ... já era uma outra época, já era uma outra compreensão... Hoje a realidade do meu aluno é outra... e eu tenho que compreender essa, porque eu penso assim: “Você não precisa mudar, mas você (professora(r)) precisa aprender...”</p> <p><u>Professora Marta:</u></p> <p>“O indivíduo, ele se forma por n instituições: a familiar, o núcleo familiar, o núcleo</p>
--	---	--

		<p>religioso, o grupo de amigos, as informações que ele pega nos diversos meios, pela internet...”</p> <p>“Esse campo teórico é confrontado com a tua realidade... você chega naquilo que é possível trabalhar na sala de aula [...]”.</p> <p>“ [...] até por conta de que eles têm pouco convívio com os pais, muitas vezes eles veem a gente como representantes desses pais. Então eles querem muita proximidade [...]”.</p> <p>“Muitos dos jovens reclamam do tempo que os pais ficam no celular. Porque aquilo de você ter, depois do trabalho, quando você chega em casa, um diálogo com seu filho, ele já não existe mais... Tem outras famílias, que eles querem dar o que é possível de material para os filhos, sem no entanto estar presente no processo de formação.”</p> <p>“[...] o jovem está em processo de formação. [...] essa falta de respeito com o outro, é algo que você vai construindo. Alguns já têm, outros não, outros estão refletindo sobre as suas ações.</p>
--	--	---

		<p>Eu acho natural [...] Mas que tem que ter uma intervenção [...] Na sala de aula, sou eu, em casa, é da família, enfim...”</p> <p>“A gente estava tentando pensar de algum tempo atrás pra hoje, então um garoto. Um garoto de dezessete anos, há dez anos atrás, ele já era um garoto que estava, às vezes até, constituindo uma família. Então hoje é um garoto que atira bolinha de papel, ou que tá pensando apenas no final de semana dele, que tá pensando em... na menina que ele vai encontrar na hora do intervalo etc.”</p> <p>“[...] não é regra. Nada disso que eu falei pra você é regra.”</p> <p>“O indivíduo, ele se forma por n instituições: a familiar, o núcleo familiar, o núcleo religioso, o grupo de amigos, as informações que ele pega nos diversos meios, pela internet...”</p> <p>“[...] alguns questionamentos que eu tinha naquele período não são os questionamentos dos garotos dos dias de hoje, Mas isto, a gente tem que ver o contexto...”</p> <p>“Ele precisa se dedicar muito ao</p>
--	--	--

		<p>estudo. Mas se você ver as notas dele, que ele não é um garoto que se dedica ao estudo...”</p> <p>“Isso vai de indivíduo para indivíduo... Mas eu acho que, de maneira geral, essa visão que compartilhei, ... digamos assim, os meus colegas também construíram ao longo da vida”.</p> <p>“O indivíduo, ele se forma por instituições: a familiar, o núcleo familiar, o núcleo religioso, o grupo de amigos, as informações que ele pega nos diversos meios, pela internet [...]”.</p>
<p>3. Escolarização de adolescentes: Responsabilidade da escola e a (falta de) responsabilidade da família.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Especificidades de ensinar adolescentes; • Dificuldades e vantagens de ensinar para estudantes adolescentes; • Relevância de ensinar para esse público; • Condições necessárias para ensiná-las(os); • Função da escola na formação de adolescentes. 	<p><u>Professora Bete:</u></p> <p>“O meu aluno é um aluno carente, o meu aluno, ele mora em periferia, ele é de comunidade. O pai, que sai de manhã e só volta no final do dia, que ele não vê o filho crescer... Então a escola, ela não pode ser a segunda casa, mas ela tem que ser acolhedora!”</p> <p>“Você descobre, através disso, muito da realidade do aluno: que o pai é preso, que a mãe se separou do pai e não quer saber do filha. Através desse tipo de</p>

		<p>situação você conhece o aluno que você tem.”</p> <p>“Quando eu começo a perceber, e outros colegas trazendo isso pra mim... isso não foi uma descoberta minha... na hora do café a gente começa a discutir essas questões dentro da escola, quando você começa a perceber uma violência crescente dentro da escola, quando você começa a perceber que o seu aluno, ele mudou o comportamento, ele se torna uma pessoa mais agressiva, quando esse aluno ele deixa de ser produtivo e ele começa a não fazer mais a coisa da forma que ele fazia. Então, quando estas discussões vêm à tona, a gente começa a perceber que a escola, ela tem que deixar de ser um tanto quanto conteudista... não que ele não tenha que existir... mas que a gente precisa ter um olhar para esse aluno, o que é que tá acontecendo... e é aonde vem as descobertas: as questões de cunho familiar, a rejeição, as brincadeiras...”</p> <p>“[...] a questão de formar um cidadão para uma sociedade... que muitas vezes é</p>
--	--	---

		<p>excludente...”</p> <p>“[...] que é o famoso “bullying”, que todo mundo fala assim: “Ah, antigamente existia... hoje não pode”, mas quantas pessoas aguentaram no passado e foram reprimidas pela família”.</p> <p>“... dentro de sala de aula ele tem o momento destruição, se ele não entende ele já quebra um lápis, ele já pega o caderno e começa a arrancar folha, então isso me preocupa no adolescente...”</p> <p>“[...] principalmente quando um aluno falou para mim... que professor folgado ele tinha que pegar uma quadrada, eu não sabia o que era quadrada, era revolver, e professor folgado ali não tinha vida longa, umas coisas assim. E eu tremi, porque a gente tem medo... Mas foi a partir daí, porque ele se tornou meu amigo... era forma dele falar que eu estava invadindo o espaço dele, porque eu estava impondo a minha vontade. Então, a partir daí, eu comecei a perceber que o seu aluno, às vezes ele fala algumas coisas, mas é porque ele se sente ameaçado, porque ele acha que</p>
--	--	--

		<p>“você tá invadindo aquilo que é espaço dele, ou, a vontade dele.”</p> <p>“Isso pra mim, Bete, isso é fundamental. É o meu aluno, ele só vai poder respeitar se ele se sentir respeitado. E é assim, quando a gente dá voz pro aluno, ele vai falar: Você me cobra uma coisa que você não faz com ele, que é o meu respeito. E aí ele vai levar isso pro resto da vida dele. É buscar, é resgatar valores que ficam perdidos...”</p> <p>“meu aluno, ele merece ter um professor que o respeite, um professor de qualidade, um professor que tenha esse olhar, de entender assim: olha... atrás dessa criança que tá numa cadeira, ele tem uma história...”</p> <p>“Escola é o ponto de encontro da galera, por que? Porque se eu não tenho nada divertido no meu bairro, a escola é o melhor lugar, é o melhor lugar para sexo, para beijo, para namorar, para usar droga, para bebida. O adolescente hoje tá indo cada vez mais cedo por estes caminhos....”</p> <p>“Essa questão de uma carreira acadêmica. Então ele começa na</p>
--	--	--

		<p>base, a importância de ser um cidadão um dia, a importância de ser um estudante, de ter uma perspectiva, porque a gente vê isso no adolescente hoje. Muito triste, você não tem aquele olhar... do futuro, isso me incomoda...”</p> <p>“[...] a gente tinha uma viseira.”</p> <p>“[...] não sou contra a tecnologia... mas ela está muito banalizada. Ela traz algumas informações que assustam! E o meu aluno, ele é muito rápido, porque a informação que ele tem agora, daqui dez, quinze minutos, ela deixa de existir, a criatividade, ela está sendo abafada, porque eu tenho alunos que são criativos, mas ele já tem tudo pronto, é tudo imediato, é tudo o agora!”</p> <p>“[...] (sobre a lei de não usar o celular na escola) Eu uso na minha aula, que é assim: “Gente, eu preciso disso pra pesquisar...”. Ensinar pro meu aluno o uso consciente...”</p> <p>“Hoje, a gente tem um aluno, que ele tem o poder da tecnologia, então o que ele quer buscar, ele busca. Eu falo paro</p>
--	--	---

		<p>meu aluno que: “A tecnologia tem que estar a seu favor, e não contra você!” A gente leva o aluno para prender a usar. Tem aluno que entra na frente da tela de um computador e... ele me ensina, hoje é uma troca de aprendizagem... a dificuldade dele está em uma escrita, mas se ele sentar na frente de um computador ele responde o que você pergunta.”</p> <p>“É essa questão do imediatismo, do... o meu aluno, que é sozinho, que ele não tem o amparo do pai e da mãe no momento, ele não tem com quem conversar, ele pega as informações erradas, uso de drogas: “então usar drogas vai me ajudar bastante...”, “eu vou ficar zen naquele momento!”</p> <p>“É o trabalho da professora de Educação Física que tá ensinando dança de salão, que é o movimento de corpo, professora de Arte que ensina trabalhos que são expostos aqui dentro da escola...”</p> <p>“Tem jogos de inteligência, aqui a gente faz o quiz por exemplo, dentro da brincadeira eles aprendem...”</p>
--	--	---

		<p>“Os alunos têm voz aqui. É dada essa oportunidade a eles de serem ouvidos. Quando tem o grêmio, por exemplo, eles têm a liberdade de se candidatar. Depois da votação, que é uma coisa democrática.”</p> <p>“[...] E o Grêmio, ele desenvolvia trabalhos maravilhosos, a gente tem aí o Setembro Amarelo, o Grêmio desenvolvia palestras... eles estudavam sobre isso.”</p> <p>“Você tem a opção, por exemplo... ele vai trabalhar do jeito que ele achar melhor. “Olha gente, hoje eu quero que vocês façam para mim a leitura de um livro tal, e a gente vai sair da sala”, é muito engraçado. Você vai ver aluno esparramado pela escola, mas de uma forma muito livre. Tem essa, liberdade.”</p> <p>“Se a gente for pensar em 1980, século vinte, 1990, eu posso te dizer que essa era a função da escola.... Porque o aluno, ele era um número na lista. A função era... dar uma formação para que ele tivesse um bom emprego, para que ele tivesse uma universidade. Hoje eu acredito que a escola está muito além disso... Mesmo porque, hoje</p>
--	--	---

		<p>“você trabalha não só conteúdo, mas você trabalha com a questão gênero, você trabalha com a questão étnica, você trabalha com a questão de imigrantes...”</p> <p>“Essa liberdade deles poderem se aceitarem como são, a gente poder falar sobre violência em relação à mulher numa boa hoje. Estar estimulando que essas meninas comecem a refletir sobre isso, sobre essa cultura que nós vivemos hoje, que naturaliza que a mulher sofre dentro da sala de aula... na sala de aula e na vida delas, na casa delas...”</p> <p>“[...] nosso objeto de trabalho, é humano, é o ser humano, e eu encontrei ali...”</p> <p>Segue mais um relato que vislumbra o entendimento de Bete sobre a conexão entre a realidade das(os) estudantes e a realidade:</p> <p>“[...] esse projeto TCC. A gente já começa com o trabalho no nono ano, ensinando ABNT... o que ele quer pesquisar e saem temas interessantíssimos... então é o universo deles. A questão da depressão, da ideologia de</p>
--	--	--

		<p>gênero...”</p> <p>“[...] será que meu aluno é só nota? Meu aluno não é só um número... e de repente, naquele momento ele não estava bem... Não é um pedaço de papel que vai falar para mim que o meu aluno é bom ou ruim. Eu tenho mil formas de observar meu aluno! Porque entrar na sala com um diário embaixo do braço, faz a chamada, passa na lousa, isso não é ensinar.”</p> <p>“[...] ela (a coordenadora) tem uma preocupação muito grande com o aluno. Quando a gente percebe que o aluno faltou três, quatro dias seguidos, a gente já comunica. E o mais interessante é que toda a equipe diretora conhece os alunos, todos por nome... todos por nome! É importante para eles... porque ele fala assim “Eu não estou largado não... alguém se importa comigo.”</p> <p>[...] a escola é o lugar em que ele pode ser visto, em que ele vai se mostrar... paro o grupo, para sua sala...”</p> <p>“Eu posso não aceitar, mas eu respeito... mas eu vou tentar compreender esse momento do</p>
--	--	---

		<p>aluno, porque se você não fizer isso, você vai ser aquele, você vai fazer o retrocesso. Essa é a minha visão, e daqui pra frente a tendência é mudar.”</p> <p>“[...] importa o meu aluno, e eu sei que ele tem dificuldade...”</p> <p>“O meu aluno é um aluno carente, o meu aluno, ele mora em periferia, ele é de comunidade. O pai, que sai de manhã e só volta no final do dia, que ele não vê o filho crescer... Então a escola, ela não pode ser a segunda casa, mas ela tem que ser acolhedora!”</p> <p>“[...] elas são muito mais presentes em termos de aprendizagem. Tem um sétimo ano que é uma gracinha. Todas as meninas elas sentam numa única fileira... mas por opção delas... e aquele grupo daquela fileira... as meninas têm uma intelectualidade que é ímpar.”</p> <p>“E os desafios, eles vão surgir todo dia, os problemas vão surgir todo dia. E nem todo dia você vai tá... você tem que tá disposto. É claro, a gente fala muito o lado humano, mas tem o lado pedagógico que deve ser</p>
--	--	---

		<p>cumprido e isso é fundamental.”</p> <p>“Adolescente é instigante... ele te faz buscar, ele te traz informação..”.</p> <p>“[...] o meu maior desafio é fazer com que o meu adolescente, hoje, ele se valorize... porque ele ainda, ele não consegue se ver como uma pessoa especial, pra mim, um ser importante, um ser que pode fazer muita coisa legal...”</p> <p>“E eles já são praticamente independentes... a minha dependência é na informação, no ensinar, no passar essa informação. Mas eu me divirto com eles... sempre me traz uma coisa nova...”</p> <p>”... eles querem te abraçar para sentir aquilo que eles não têm. É estranho isso... o contato, não é? E às vezes: “Ah prof., você podia ser minha mãe!” “Rapaz mas eu sou muito chata, eu pego no pé...”</p> <p>“Pois é, mas é por isso mesmo...”</p> <p>“Então, é você trazer também coisas que envolvem...”</p> <p>“Os meninos ficam assim: “Mas então professora, a gente não pode bater em mulher e tal... mas, por que que tem mulher que bate na gente e ninguém faz</p>
--	--	---

		<p>nada e eu falo: “Não, existe a lei e tal...”. Então são projetos que a gente traz e a gente discute. Você descobre, através disso, muito da realidade do aluno...”</p> <p>“Eu posso ter 10 que não está me ouvindo, mas eu tenho 20 que estão. É assim e muitas vezes ele quer te agradecer, mas ele te agradece dessa forma... com uma bala, sabe? A cabeça deles não está aqui ... eles ficam com o olhar perdido, ou ele tá infernizando a vida de alguém na sala. Porque ele tá chamando a atenção... Pôxa, você não está me vendo aqui cara? Ôh, desculpa aí, desculpa aí”. Aí ele senta.”</p> <p><u>Professora Marta:</u></p> <p>“[...] primeiro, tem aquela questão da formação familiar... Valorizar a escola e o estudo é algo que começa lá na casa deles, e quando chega aqui nas aulas, elas também têm que ter esse propósito, o propósito de um diálogo...”</p> <p>“Eu vejo eles assim, como uma outra etapa de percepção cognitiva. Quando eu falo criança, eu tenho que trabalhar muito com o lúdico, eu tenho que</p>
--	--	--

		<p>trabalhar muito com o concreto... E quando jovem (como chamou nesse momento a(o) adolescente), não! Quando jovem eu já vejo que ele tem outra condição, ele está em outra etapa do processo de aprendizado e de vida.</p> <p>“[...] primeiro, tem aquela questão da formação familiar, Valorizar a escola e o estudo é algo que começa lá na casa deles, e quando chega aqui as aulas, elas também têm que ter esse propósito, o propósito de um diálogo...”</p> <p>“Mas, eles têm uma certa restrição (em se posicionarem), até por conta de experiências anteriores, de bullying na sala, enfim. E de hábito mesmo... e quando isso se constrói, nossa... é bem bacana!”</p> <p>“[...] quando a gente pensa a educação, com trinta e cinco alunos dentro da sala de aula... e a sala de aula, organizada como está, o tempo da aula, os alunos em condições de aprendizado diferentes etc.. Eu até entendo que, às vezes uma aula, ela é uma palestra. Porque você não</p>
--	--	---

		<p>tem a condição de estar, individualmente, chegando a esses indivíduos...”</p> <p>“Eu tenho um comprometimento com o formal, eu tenho o número de alunos dentro da sala de aula e tenho a estrutura da minha aula. E eu tenho que lidar com todas essas situações. Às vezes, é legal você estender um assunto... enfim, porque até a disponibilidade dos alunos, naquele momento, é maior. Mas você é engessado em virtude da estrutura que você está na(Programa de Ensino Integral)... E aí sim, vem um tipo de preocupação com a formalidade você tem, no início do ano, um plano de Ensino a ser construído. A gente pode mudar a ordem, e a gente pode mudar a ênfase.”</p> <p>“Se você pega uma reunião de pais hoje em dia, você tem, setenta por cento dos pais não veem à reunião. Por que? Tudo bem, tá trabalhando, não pode ter dispensa do trabalho, o trabalho não aceita o comprovante da escola etc.. Mas qual é o compromisso dele com a educação que o filho tá</p>
--	--	--

		<p>recebendo, com as notas que ele tá obtendo, com as dificuldades que ele tá enfrentando etc....”</p> <p>“Então você fala a respeito de discriminação aqui, mas ele vai pra uma instituição religiosa que reforça o preconceito. Ele vai para o núcleo familiar que reforça o preconceito, ele abre a internet, ele acessa um vídeo de um youtuber que reforça o preconceito... Então, trazer isso como responsabilidade da escola, é algo que a gente não pode nem sequer assumir.”</p> <p>“Então questões simples, comanda simples: “Senta agora”. “Por que eu devo me sentar agora?”. Porque você tem que sentar agora para a gente construir um ambiente dentro da sala de aula. “Ah, mas agora eu não quero... espera um pouquinho porque daqui a pouco eu vou sentar”. Eles não percebem que ali é que você que está dando a comanda que eles tem que seguir, porque a gente tá lidando com um grupo de pessoas, não com eles individualmente.”</p> <p>“Eles não são questionadores no sentido do conhecimento que</p>
--	--	---

		<p>está sendo apresentado, da informação que está sendo apresentada, mas eles são questionadores a normas, estruturas formais, que eles acham que devem ser revistas...”</p> <p>“O aluno, ele tem que se posicionar mais... e eu também acho que as mudanças que se referem a construções sociais, que infelizmente estão naturalizadas, elas são ainda tabus. E, principalmente, aquelas que envolvem valores morais, valores que são meio que, respaldados por religiões.”</p> <p>“[...] educação é a longo prazo. De repente algo que você tá falando agora para um garoto, aos treze anos de idade, pra ele não cria muito sentido, amanhã ele vai tá fazendo a mesma coisa. Mas, depois que o tempo passa, em algum momento da vida dele, ele vai estar refletindo sobre aquelas discussões, sobre aquilo que a gente comentou... e aí talvez, as atitudes que eles tomem sejam a partir da reflexão a partir daquilo que foi feito anteriormente.”</p> <p>“O que que vocês acham a</p>
--	--	--

		<p>respeito disso (sobre as legislações que obrigam a escola a abordar a temática dos povos tradicionais e negros)?”, e aí uma ‘criaturinha’ falou assim: “Olha professora, eu acho que essas questões, elas são deixadas de lado atualmente, mas elas servem para que a gente no futuro reflita sobre tudo isso e a gente modifique essa sociedade preconceituosa em que nós vivemos.”</p> <p>“Às vezes, você consegue ensinar pouco o conteúdo formal, mas aquilo que o aluno leva pra vida dele, enquanto indivíduo, enquanto ser humano, de respeitar o outro, é de fundamental importância”.</p> <p>“[...] ele não saber tanto ‘o que aconteceu na Revolução Francesa’ não é o principal objetivo, o objetivo é ele saber lidar com o respeito a outras diferenças, isso é fundamental.”</p> <p>[...] a gente tem uma condição diferenciada que ser interlocutor das relações étnico-raciais...</p> <p>[...] acho que há uns dez anos me convidaram, fui participando das discussões, teve um primeiro fórum, agora a gente tá fazendo</p>
--	--	---

		<p>esses congressos aqui na região de Osasco, agora vai ser o segundo congresso, em novembro, no dia sete de novembro. Então a gente tá sempre sendo incentivado... a trazer essa discussão pra aula e multiplicar com os colegas, e também levar, enquanto prática.”</p> <p>“[...] eu falei (para uma aluna): “... Me diz o que eu sou”... ela falou assim: “Mulher negra”... continuei: “Eu sou mulher negra, periférica” ... eu me vejo neles. E eu acho que da mesma forma que a educação me transformou e me propiciou algumas coisas... as experiências que me proporcionou é aquilo que eu acho que eles têm direito de ter, eles têm ‘o direito’ de ter.”</p> <p>“... é um educar com igualdade, mas eu tenho que dar instrumentos para eles, para vida. Então, óbvio, a educação para um jovem negro vai ser para que ele enfrentar o preconceito... A educação para uma menina, é que ela vai sofrer preconceito de gênero. A educação pra um garoto homossexual, um garoto</p>
--	--	---

		<p>transexual, é que ele vai ser vítima de LGBTfobia, essa é a realidade que nós vemos.”</p> <p>“Eu acho que a escola, ela meio que faz é uma intermediação de tudo isso. Ela tem a realidade aí fora, ela tem os muros, mas ela convive também com essa realidade, ela interage com essa realidade.”</p> <p>“O que eu vejo, é uma falta de identidade. E isso é uma coisa interessante para se trabalhar porque até em relação à negritude, tem muitos alunos negros, que não se veem negros, e você tem esse processo, de estima, de identidade, e de preconceito, que na nossa sociedade... mas eles não se veem como agentes que podem transformar, até porque, a transformação vai modificar a vida que eles vão ter no futuro.”</p> <p>“Mas a escola também, é um espaço pra você abrir os horizontes desse aluno. Porque às vezes, eles saem dessas realidades em que eles vivem, que vai meio que afunilar esse futuro, e a escola, ela pode abrir. Por isso que a</p>
--	--	--

		<p>escola, ela é inclusiva. Porque ela pode trabalhar com o jovem de periferia e dar possibilidades pra ele de sair dessa realidade e tentar um futuro diferente. Ela...não pode se ater apenas à reprodução daquilo que acontece lá fora, mas ela tem que ampliar esses horizontes e perspectivas que os alunos têm que ter para o futuro.”</p> <p>“O jovem, ele tem uma visão de como a escola deve ser. E quando o sistema ele pega essa informação, ele não pensa em modificar a estrutura. Então, quando o jovem diz pra nós que a aula, ela tem que ser uma aula que tem que trazer recursos tecnológicos, beleza, eu também acho.”</p> <p>“Então, às vezes, a gente se vê, meio que pega em armadilhas... em que gente tem que atuar junto a esses alunos, além da nossa condição de profissionais, sabe?... Isso pra mim é um pouco... ameaçador...Eu me vejo às vezes sem a formação necessária pra alguns dilemas que são apresentados pra mim.”</p>
--	--	--

		<p>“Poxa, como essa menina vai ficar com um padrasto que bebe durante o dia todo?”</p> <p>[...] quando eu converso com o aluno depressivo... eu estou falando pra ele sobre o senso comum, ou eu estou dando realmente um conselho válido para ele poder se entender e para poder buscar ajuda?”</p> <p>“(sobre como adolescentes se relacionam entre si) Eu acho que é uma das partes mais problemáticas e mais bacanas. Mais problemáticas: eles não se respeitam.</p> <p>“[...] Então a gente tem que ficar o tempo todo agindo como intermediador dessa relação.”</p> <p>“E é bacana porque a gente vê que eles têm, na sala de aula, uma liberdade de conversar sobre coisas que acontecem com eles, muito mais que a gente nem sequer sonhou, quando nós estávamos atravessando esse período (a professora foi adolescente no período da ditadura militar no Brasil).”</p> <p>“Essa liberdade deles poderem se aceitarem como são, a gente poder falar sobre violência em relação à mulher numa boa hoje.</p>
--	--	---

		<p>Estar estimulando que essas meninas comecem a refletir sobre isso, sobre essa cultura que nós vivemos hoje, que naturaliza que a mulher sofre dentro da sala de aula... na sala de aula e na vida delas, na casa delas, enfim.”</p> <p>“... E a adolescência... é algo muito extenso hoje em dia, tem gente que fala que a adolescência acaba aos vinte e oito anos.</p> <p>[...] Sextos e sétimos anos, hoje, eles são bem infantis, eles são ‘bebezões’ mesmo. Eles precisam que a gente dê comandas pra eles o tempo todo... Conforme o tempo vai passando, essas proposições que você vem trazendo, elas não têm mais esse grau de aceitabilidade por parte deles...”</p> <p>[...] Um carinha que lá no nono ano era super participativo, tinha uma... super consciência, agora é um cara alienado...”</p> <p>[...] Aquele cara assim, que ele estava preocupado mais em se divertir, mais bater papo e é aquele que senta na tua frente, dialoga com você, e fala: “Poxa, eu quero algo diferente pra mim.”</p>
--	--	---

	<p>[...] Então eu acho que é bacana, muito bacana o professor ser um indivíduo, um adulto que eles podem dialogar. Sobretudo inclusive, sobre questões que eles não têm acesso em casa.”</p> <p>“Eles estão em processo... o jovem está em processo de formação. [...] essa falta de respeito com o outro, é algo que você vai construindo. Alguns já têm, outros não, outros estão refletindo sobre as suas ações. Eu acho natural. Mas que tem que ter uma intervenção. Na sala de aula, sou eu, em casa, é da família, enfim...”</p> <p>“Porque quando fala na Educação Pública, por exemplo, como espaço de jovens rebeldes... São um, dois... Você tem trinta e quatro alunos tão legais... que são empáticos com você. [...] Então, essas interações, esse diálogo, é que a gente tem... eles são indivíduos em formação e são gente bacana... isso que não se fala por aí. São gente muito especial...”</p> <p>“Essas práticas que eles publicam por aí, quem faz</p>
--	--

		<p>somos nós. E a partir de quem? Desses nossos alunos!”</p> <p>“Essa é uma das vantagens de ensinar... para adolescentes porque. em alguns aspectos eles são menos resistentes ao processo de transformação.”</p>
--	--	--