

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

***"O QUE VOCÊ VAI SER QUANDO VOCÊ CRESCER?"*
A SUBJETIVIDADE E AS TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS
RECÉM-FORMADOS NO ENSINO MÉDIO**

Roberta Montefusco Peripato

**Ribeirão Preto
2005**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

***"O QUE VOCÊ VAI SER QUANDO VOCÊ CRESCER?"*
A SUBJETIVIDADE E AS TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS
RECÉM-FORMADOS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração: Educação Escolar
Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Spazziani**

**Ribeirão Preto
2005**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

"O QUE VOCÊ VAI SER QUANDO VOCÊ CRESCER?"
**A SUBJETIVIDADE E AS TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS
RECÉM-FORMADOS NO ENSINO MÉDIO**

Comissão Julgadora:

**Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Spazziani
(Orientadora - PPGE, CUML)**

**Prof^a. Dr^a. Maria Leila Alves
(UMESP)**

**Prof^a. Dr^a. Alessandra David Moreira
da Costa
(PPGE – CUML)**

Ribeirão Preto, 04 de Novembro de 2005

DEDICATÓRIA

*À Rosana,
Minha mãe,
por todo o seu apoio,
pela sua presença confortadora,
pelo incentivo,
pelas palavras de amor e
por todo o seu afeto.*

*Obrigado
por estar sempre presente*

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª. Maria de Lourdes Spazziani, Lourdinha, minha orientadora, sem a qual este trabalho seria apenas um trabalho.

Obrigado pelo apoio, pelos significados diferentes que deu ao meu olhar, por entender a minha ansiedade, pelas palavras sempre construtivas.

Obrigado por ter contribuído desde o primeiro momento com a sua sapiência e dado, além de orientação, o seu afeto e seu tempo.

À Prof.ª Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, contribuindo e colaborando sempre, com sua sabedoria, sua presença e seu apoio.

À todas as professoras que me acompanharam durante este curso, pelas contribuições e pelas aulas sempre pontuais, que levaram à profundas reflexões.

Aos companheiros de curso, que se tornaram amigos durante o processo.

RESUMO

Neste trabalho procuramos entender como a adolescência e a afetividade foram compreendidas no contexto da formação integral do aluno, focalizando o Ensino Médio. O foco foi entender como a educação deu suportes para o adolescente responder a pergunta do tema. Trabalhamos com a perspectiva histórico-social, nos apoiando em Wallon e Vigotsky, nos contextos de afetividade, aprendizagem e adolescência. Trabalhamos com 10 sujeitos, alunos formados em 2002 no Ensino Médio, de uma mesma escola pública estadual do interior de São Paulo. Foram realizadas entrevistas narrativas, onde foi resgatado o histórico escolar, familiar e sócio-econômico dos sujeitos. Também levantamos dados sobre as expectativas, os planos e as realizações dos sujeitos. Dentre os resultados obtidos, pudemos observar que a maioria dos sujeitos não conseguiu realizar as metas profissionais a que tinham se proposto. As causas se esbarram primariamente nas dificuldades sócio-econômicas, e no descomprometimento da educação escolar com o futuro dos alunos egressos. Os sujeitos tem tentado adaptar os seus planos à esfera do possível, e segundo suas falas, a educação escolar não os preparou para enfrentar as dificuldades que vivenciaram e que continuam vivenciando.

Palavras-chave: Adolescência, Ensino Médio, Afetividade.

ABSTRACT

In this research we tried to understand how teenage and affectivity were understood in the context of the whole formation of the student, focussing High School. The focus was to understand how education gave the teenager support to answer the question about the subject. We worked with the perspective historical-social, supporting us in Wallon and Vigotsky, in the context of affectivity, learning and teenage. We worked with 10 people, students graduated in High School in 2002, from the same public school in the state of São Paulo's province. Narrating interviews were conducted from, where it was taken the school, familiar and social-economic historical of each one. From the results obtained, we could see that most of these persons couldn't accomplish the professional tasks which they had proposed to. The causes first stumbled in the social-economic difficulties, and in the lack of commitments of the escolar education with the future of the egress students.. These people have tried to adjust their plans to a possible sphere, and according to what they say, the escolar education didn't prepare them to face the difficulties that they lived and that continue living.

Key Words: Teenage, High School, Affectivity

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo 1	
OS CAMINHOS DA PESQUISA	
1.1 A pesquisa.....	20
1.2 Metodologia.....	21
1.3 Procedimentos metodológicos.....	22
1.4 Preparação das entrevistas.....	24
1.5 Coletando os dados.....	26
1.6 Sujeitos.....	27
1.7 Categorias.....	28
1.8 Técnica para análise dos dados.....	29
Capítulo 2	
O SUJEITO ADOLESCENTE, A AFETIVIDADE E O APRENDIZADO	
2.1 Constituição do Sujeito.....	32
2.2 A construção do Sujeito.....	34
2.3 Caracterizando a adolescência.....	36
2.4 A crise da adolescência.....	41
2.5 A aprendizagem.....	45
2.6 A afetividade.....	52
2.7 Relações entre afetividade e aprendizado.....	62
2.8 A afetividade na adolescência.....	64
Capítulo 3	
ANALISANDO AS NARRATIVAS	
3.1 História Pessoal.....	71
3.2 História Escolar.....	81
3.3 História Profissional.....	107
3.4 Conclusões.....	130
Referências Bibliográficas.....	139

INTRODUÇÃO

A pergunta "O que você vai ser quando crescer?" está presente desde a tenra infância em nossa sociedade, fazendo parte da construção social de nossa mente. Esta pergunta aumenta sua intensidade com o passar dos anos, e se para a criança talvez seja mais fácil responder, na adolescência este processo começa a se insinuar como complicado. O foco desta pesquisa foi entender como a educação deu suportes para o adolescente responder a esta pergunta e planejar seu futuro.

Este trabalho buscou analisar a subjetividade do aluno adolescente, e o quanto a educação escolar foi responsável pela construção do sujeito, em sua passagem pelo Ensino Médio. Analisamos também aspectos da subjetividade do adolescente em relação ao núcleo familiar, e à sua história de vida escolar, a partir de dados colhidos de suas narrativas após a formatura no Ensino Médio. Procuramos entender como a adolescência foi compreendida, quanto ao comportamento e às relações sociais, e qual foi o papel da afetividade na formação integral do aluno.

Acreditando que a afetividade tenha um papel importante na formação da subjetividade do adolescente, trabalhamos com a perspectiva histórico-social, nos apoiando em Wallon para a conceituação de adolescência e afetividade, e Vygotsky*¹ no contexto das interações sociais.

Minha vivência na instituição escolar como professora, na mesma escola pública dos entrevistados, fez-me notar que o comportamento e as relações sociais do adolescente, estão ligadas às tomadas de consciência em relação ao seu papel social, à afetividade desenvolvida, e à

¹ O nome Vygotsky é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vygotsky, Vygotskiy, Vygotskii, Vygotskji, Vygotski. Optamos por empregar a grafia Vygotsky, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

subjetividade que está se construindo, no Ensino Médio. Assim, este trabalho propôs-se a entender, identificar e analisar alguns aspectos da adolescência e da afetividade que têm lugar na escola, através dos próprios relatos de adolescentes egressos do Ensino Médio. Buscamos a subjetividade dos aprendizados que cada um aponta sobre esse período, compreendendo uma noção mais abrangente do mundo, de sua situação sócio-econômica e dos diferentes níveis de consciência sobre seu papel social.

Esta pesquisa foi realizada com alunos formados em 2002 no Ensino Médio, em uma escola pública estadual do interior de São Paulo. Segue-se uma abordagem qualitativa, realizando-se entrevistas individuais com os sujeitos da pesquisa. Estas seguiram os moldes da entrevista narrativa, onde tentou-se resgatar a história geral da vida escolar, a contextualização familiar e sócio-econômica, possibilitando uma comparação das perspectivas que os alunos tinham em sua vida escolar, das expectativas que tem após a sua formação, considerando suas reflexões, o auto-conceito e expectativas de realização pessoal. Dessa forma, buscamos nos aprofundar na construção da subjetividade do adolescente, especialmente nos aspectos afetivos que influenciaram a fase de transição da adolescência para a vida adulta.

Organizamos o trabalho em alguns momentos distintos: a Introdução, e os capítulos: um: Os Caminhos da Pesquisa; dois: O Sujeito Adolescente, a Afetividade e o Aprendizado; e três: Analisando as Narrativas. Na Introdução, procuramos dar uma síntese da problemática que se insere no contexto deste trabalho. Abordamos o enfoque do discurso oficial, através dos PCN's, e o papel real da escola na vida dos estudantes do Ensino Médio. Analisamos a importância da educação escolar para a construção de significados na vida dos alunos, bem como a contribuição para a construção de sua subjetividade. Também reflexionamos sobre a afetividade na educação de adolescentes, e como a escola prepara o aluno para as decisões e questionamentos decorrentes no período que se dá após a sua formação.

Como prosseguimento, o texto segue em três capítulos. No Capítulo 1: Os Caminhos da Pesquisa, damos uma visão da preparação da pesquisa, trazendo questões relativas à metodologia, aos procedimentos utilizados, esclarecendo pontos sobre a escolha da pesquisa qualitativa. Também justificamos o uso da entrevista narrativa como forma de entender o contexto dos sujeitos, bem como os instrumentos referentes à interpretação do material levantado.

No Capítulo 2: O Sujeito Adolescente, a Afetividade e o Aprendizado, trazemos uma revisão de literatura, tratando dos temas que são a base deste trabalho. Os temas centrais são: a constituição do sujeito, a construção da subjetividade, a afetividade e o aprendizado, de fundamental importância para a compreensão do nosso enfoque. Também buscamos profundidade ao tratar da adolescência e das mudanças decorrentes neste período, principalmente as relativas à afetividade e ao aprendizado. Todo o nosso enfoque foi buscado dentro da perspectiva histórico-cultural, que foi a linha escolhida para esta abordagem.

No Capítulo 3: Analisando as Narrativas, trazemos a análise dos dados, que dividimos em três grandes categorias: a história pessoal, que trata dos aspectos familiares e sócio-econômicos dos sujeitos e do relacionamento familiar; a história escolar, que enfoca os diversos relacionamentos que se dão na escola e dados sobre como foi vivenciada a experiência escolar; e a história profissional, que analisou as expectativas e as realizações dos sujeitos, dando enfoque sobre a vida profissional e a continuidade dos estudos. Em cada categoria chegamos a alguns resultados, e por fim também trazemos algumas conclusões finais extraídas do trabalho.

A seguir, abordamos algumas das motivações que influenciaram na escolha deste tema e desta linha de trabalho, bem como os objetivos que buscamos atingir. Partimos da prerrogativa geral de que a educação escolar, em particular o Ensino Médio, prepara o aluno para tomar

decisões e fazer escolhas importantes em sua vida. Esse é o dado presente no discurso oficial e amplamente divulgados nos PCN. (BRASIL,1999)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, o Ensino Médio tem como meta a formação de alunos na concepção cidadão crítico, capazes de refletir sobre seu meio e sobre a importância de suas ações, a partir da experiência escolar cotidiana. Na Seção IV, que dispõe sobre o Ensino Médio, no Art. 35, estabelece como finalidades:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL,1999,p.46)

Consideramos necessário compreender como têm sido entendidos e aplicados aos alunos estes princípios previstos, considerados importantes para a formação integral do aluno, dadas as competências previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, incentivando a construção da cidadania no educando, evidenciando, assim, a importância que é dada para a subjetividade dos formandos no ensino médio. (BRASIL, 1999).

Brandão (2002) nos leva à uma reflexão sobre o papel real da escola na vida dos estudantes, à medida em que a educação consiga estar adaptada ao meio social dos seus sujeitos e em harmonia como o cotidiano e a realidade cultural vigentes. Brandão frisa a importância de se compreender a cultura de classe da população que se quer educar, e que se entenda que a escola não é um universo à parte das relações estabelecidas com a comunidade, com a família e os diversos grupos sociais por onde o indivíduo-aluno transita.

Para que a educação escolar possa adquirir significados na vida dos alunos, e efetivamente alcançar seus objetivos, ela deve levar em conta as outras experiências que permeiam o cotidiano dos sujeitos, como por exemplo, a inserção no mercado de trabalho, o relacionamento familiar, o convívio com os amigos. Dessa forma, as diferentes disciplinas e as atividades escolares podem e devem inserir-se na cultura que existe no meio social de seus sujeitos, aproveitando-se da diversidade presente, dos diversos olhares que se dão para as vivências, das experiências valorizadas ou não em seu meio. Enfim, o foco central da educação escolar busca a compreensão de como se constrói o conhecimento, e como poderá contribuir efetivamente na constituição de sujeitos atuantes, transformadores e atores de sua realidade social.

A construção da subjetividade do sujeito é condicionada ao desenvolvimento dentro dos grupos sociais onde esse sujeito vive e interage, sendo que o que diferencia a individualidade do sujeito é a maneira como cada um se apropria do seu meio. Por exemplo, todos os indivíduos são ensinados a ler na escola, mas o valor que cada um vai atribuir à leitura em sua vida, vem do social, através da apropriação. Portanto, entender o meio social, que repercute tão fortemente no aprendizado, configura-se para este trabalho como essencial.

A vivência do aluno, sua cultura familiar, é trazida por ele para o cotidiano escolar. Analisamos, então, como essa experiência de vida é entendida na educação, como o aluno pode ser afetado, para que a escola também seja parte importante de sua vida e o auxilie nas suas escolhas e decisões (VIGOTSKY, 1994). Ser aluno no Ensino Médio também envolve ser adolescente, e segundo Wallon (1979), entender esse adolecer no contexto escolar pode contribuir para um melhor resultado, tanto nas compreensões de conteúdo, necessárias à sua formação intelectual, como no desenvolvimento global da personalidade.

A adolescência, segundo Wallon (1979) já traz em si uma problemática diferenciada de outras fases de desenvolvimento, caracterizada por mudanças físicas e emocionais, trazendo uma

sensação de desorientação em relação a si mesmo e ao ambiente emocional, tornando difíceis e tensas as relações familiares, as relações com os amigos, e trazendo ainda questionamentos profundos sobre a vida, as prioridades, os valores, a moral, o amor, a profissão. Portanto, nosso questionamento inicial, o que você vai ser quando crescer, está imbuído de todas essas inferências, pois é quando o adolescente começa a se perguntar que tipo de pessoa ele quer ser, que tipo de amigos quer ter à sua volta, qual o tipo de atividade que ele deseja desenvolver e como pode ter acesso à isso.

Pensamos então na importância do olhar que a educação dá ao estudante enquanto adolescente. Suas necessidades são diferenciadas, seus problemas particulares e familiares muitas vezes se sobrepõem à absorção do conhecimento e ao cotidiano escolar em geral, fazendo com que esse aspecto emocional tenha que ser entendido para que efetivamente o aprendizado ocorra (TASSONI, 2000).

O adolescente é caracterizado como um ser em desenvolvimento e em conflito, que passa por mudanças corporais, pessoais e familiares. É a época em que o jovem busca a independência e a diferenciação da família de origem. É a época em que se intensificam os vínculos com os outros da mesma idade. (LEITE, 2000, p.134)

Wallon se preocupou com a problemática da adolescência, das transformações pelas quais a criança se torna adolescente, e este, adulto. Deu ênfase à psicologia para a compreensão dos problemas da educação, com especial atenção para a emoção. A formação e o desenvolvimento da personalidade, segundo ele, dependem de movimentos paralelos e conjuntos da afetividade e da inteligência (ALMEIDA, 1999).

Também, segundo as dimensões de desenvolvimento walloniano, é a partir do emocional que surge a consciência reflexiva, fazendo com que a inteligência e a interação com o meio estejam ligadas à afetividade. Com o nosso foco na adolescência, e com as necessidades do adolescente voltadas para a sua aceitação em diversos grupos sociais, o desenvolvimento escolar do aluno pode estar vinculado à essas necessidades de interação e de pertencer a um grupo.

Considerando a análise de Wallon sobre o papel da afetividade na formação de conceitos sobre si mesmo e sobre o outro, podemos dizer que numa situação de aprendizado, o vínculo que se tem com o professor e a concepção que o aluno tem de si mesmo são determinantes importantes para a obtenção de resultados favoráveis ao desenvolvimento dos alunos (TASSONI, 2000).

A interação social está marcada pela necessidade de objetivos comuns, bem como pela importância que a comunicação assume, dando significados às situações e ao aprendizado. Na escola, essas representações das relações assumem por vezes o direcionamento do aprendizado, tendo grande importância a forma como são desenvolvidas as relações pessoais no contexto escolar, familiar e social.

Por ocasião da adolescência, o jovem vê-se na contingência de ter de escolher uma ocupação profissional. Muitos fatores intervêm nessa definição, quer ela se dirija, diretamente, para uma prática profissional, quer seja orientada para uma formação acadêmica. O jovem está às voltas consigo mesmo, pouco conhecendo de suas aptidões e tendências. Seu contato com os diferentes setores de trabalho ainda é restrito, bem como o são suas possibilidades práticas de desenvolvimento e de realização pessoal, social e econômica (LEVISKY, p. 64).

Se a pergunta metafórica de foco desta pesquisa é "O que você vai ser quando crescer?", para o adolescente ela se fragmenta em "Quem sou eu?", e indo mais além, traduz-se num

momento de interiorização e auto-análise, com questionamentos do tipo: "Para que sirvo?", "O que eu quero?" O que esperam de mim?". Ao ser interpelado sobre suas escolhas, com cobranças por vezes incisivas, ele se volta para suas questões internas, não conseguindo obter resposta para ambas. Portanto, faz-se necessário pesquisar a subjetividade do adolescente e como ela foi construída no ambiente escolar, buscando um melhor entendimento do que foi apropriado no período de formação, e como isso afetou o adolescente em suas escolhas e decisões.

O entendimento das interações que se dão na escola, (aluno-aluno, professor-aluno, instituição-aluno) é necessário para a compreensão da construção da subjetividade, pois é neste período que começa a tomar forma um questionamento existencial: "O que eu vou fazer quando eu me formar?". Isso pode nos levar à refletir sobre como o aluno está sendo realmente afetado pela educação escolar, incorporando-a em sua experiência de vida, e como suas futuras escolhas, realizadas nesse período pós-formação, podem ser influenciadas, refletindo na escolha profissional e/ou inserção no mercado de trabalho.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi o de analisar aspectos da subjetividade do adolescente na passagem pelo Ensino Médio, a partir de suas lembranças e memórias. Considera-se que a escola é um espaço importante no que se refere à preparação para o futuro. Dessa forma, nos propusemos a investigar mais especificamente aspectos da história de vida pessoal e familiar, aspectos da história e vivência escolar, e as expectativas e realizações que compreendem a vida profissional e a continuidade dos estudos, dos jovens egressos do Ensino Médio. Analisamos as internalizações dos sujeitos no período após sua formação, buscando compreender como o processo de adolescência foi entendido dentro do ambiente escolar, na perspectiva dos adolescentes.

Consideramos como problema e preocupação desta pesquisa a construção da subjetividade do aluno, dado importante para o período posterior à formação, onde ocorrem as escolhas e decisões relativas à sua vida profissional e à continuidade dos estudos.

Portanto, analisamos o quanto a formação prevista no Ensino Médio contribuiu para a superação dos obstáculos que permeiam o contexto sócio-econômico desses jovens. O trajeto de alguns sujeitos foram reconstruídos, no período que se sucede após sua formação, através do relato oral de suas experiências, analisando, dentre alguns aspectos, os laços emocionais, as relações sociais e familiares, e as buscas e escolhas profissionais que fizeram parte da subjetividade de cada um.

Podemos refletir, a partir daí, que a compreensão que damos para a vivência do aluno pode influenciar todo o aprendizado. Por trás das indisciplinas muitas vezes podem estar as frustrações, as projeções e os anseios dos alunos, que não conseguem na educação esse apoio para entender esse seu momento de vida, nem para planejar seu futuro (BOHOSLAVSKY, 1987). Ao analisar sujeitos recém-formados, bem como sua trajetória na escola, pretendemos entender qual a relação de afetamento que esses sujeitos tiveram da educação para a formação de sua subjetividade, e as possíveis inferências nas suas escolhas pessoais e objetivos e perspectivas de vida.

Ao reflexionar sobre a afetividade na educação de adolescentes, encontramos diversos trabalhos entendidos como um tipo de suporte educacional, que incentivam vivências onde a afetividade tem destaque: grupos de leitura, danças, projetos relacionados à prevenção na saúde, proteção do meio ambiente, música, grupos de estudo e o apoio a grêmios, entre outros. Projetos e realização de atividades que envolvem o aluno e que promovem participações sociais e conscientizações sobre cidadania (KNOBEL, 1986). Muitos destes projetos tem como objetivos comuns contribuir para a formação global do aluno.

Aberastury (1992), trata de alguns aspectos onde uma maior interação é possível, dado o interesse dos alunos por assuntos pertinentes ao cotidiano e a busca do saber como preenchedora do que a autora chama de 'tempo de adolecer'. Ela realiza pesquisas que salientam a necessidade dos alunos adolescentes, referentes a espaços diferenciados para debater seus problemas e conflitos, intrínsecos à adolescência, em temas como sexualidade, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, problemas familiares, agressão física, violência, alistamento militar, timidez, relacionamentos afetivos, inserção no mercado de trabalho, entre outros, e como a educação pode abordar essas temáticas, trabalhando para diminuir o conflito existente.

Outros trabalhos que relacionam a afetividade à educação também podem ser encontrados nas análises sobre currículo escolar de Santos (2002), que entende que uma melhor compreensão da realidade escolar pode ser obtida ao se buscar compreender as relações sociais e suas ligações com as significações que se dá ao saber, ouvindo os professores, os alunos e as famílias dos alunos.

Perguntamo-nos: O aluno está sendo formado para quê? Como fica a subjetividade do adolescente durante sua trajetória no ensino médio, e como isso é entendido pela educação? O aluno está sendo entendido como adolescente enquanto é preparado para lidar com o conhecimento historicamente acumulado? Será que a educação potencializa o aluno para a vida? Como o aluno foi afetado pela educação, ao tomar as decisões posteriores à formação? Suas buscas e objetivos, após a formação, refletem situações vivenciadas na escola? Estas questões são temas recorrentes de discussões em educação, que tem chamado cada vez mais a atenção de pesquisadores e especialistas (LEITE, 2000).

Nesse sentido, nossa investigação buscou identificar, a partir da fala dos próprios sujeitos, aspectos da subjetividade dos sujeitos que tenham sido afetadas pela vivência escolar, e analisar

as escolhas, os objetivos e as possibilidades que os sujeitos buscaram, após sua formação, e como foram trabalhadas dentro do espaço escolar.

CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS DA PESQUISA

1.1 A Pesquisa

O presente trabalho seguiu uma abordagem qualitativa, buscando proporcionar uma visão micro (adolescentes selecionados) sobre o contexto macro (a formação escolar no Ensino Médio). Segundo Alves (1991), para os estudos qualitativos a realidade é uma construção social na qual o investigador interage, e pode-se compreender uma situação através de interações, diálogos e observações. A aproximação da realidade dos sujeitos fica mais proveitosa, e a pesquisa pode contar com dados que não seriam acessíveis sem esse tipo de intervenção.

Entendemos que esse enfoque de pesquisa não permite identificar relações lineares nem fazer generalizações, mas que sua validação se dá na medida que pudermos compreender e fazer interpretações da realidade dos sujeitos pesquisados (ALVES, 1991).

A pesquisa qualitativa tem tido êxito e aceitação nas pesquisas em educação, pelo seu caráter humano. Santos (2002), ressalta que, talvez por meio de pesquisas de cunho etnográfico possa se compreender melhor, por exemplo, questões como o envolvimento dos professores com a sua prática. O envolvimento não é algo facilmente mensurável, se não partirmos da perspectiva de quem participa dele, e é neste sentido que desenvolvemos esta pesquisa, na medida que o destaque será dado na reconstrução da trajetória dos sujeitos a partir de suas próprias lembranças, colhidas nas entrevistas narrativas.

1.2 Metodologia

Ao procurar um instrumento adequado para a investigação necessária a esta pesquisa, nos deparamos com a entrevista narrativa dos autores Bauer e Gaskell (2002). Bauer e Gaskell pesquisaram sobre a validação de diversas técnicas usadas em pesquisa qualitativa, dentre elas a entrevista narrativa, embasada por Schütze (1977). Este, segundo os autores, ao realizar entrevistas para uma pesquisa, observou vários pontos importantes para se obter um bom resultado, e sugeriu uma sistematização da técnica. Embora seu trabalho não tenha sido publicado, suas propostas se difundiram no meio acadêmico.

As entrevistas, realizadas para a coleta dos dados do presente trabalho, acabaram por constituir um instrumento diferenciado, embasado nas entrevistas narrativas dos autores. A diferença aparece no direcionamento maior da narrativa, e nas interrupções feitas pelo pesquisador, mais presentes que no instrumento citado por Bauer e Gaskell. Sendo assim, preferimos nos referir em algumas situações desta apresentação, ao nosso levantamento de dados como 'entrevistas narrativas'.

Para construir os dados das entrevistas, esta pesquisa levantou informações com alunos egressos, que tiveram trajetórias similares durante o Ensino Médio, que estudaram na mesma classe, no mesmo período e com os mesmos professores, e que enquanto grupo, tiveram o mesmo contexto escolar influenciando a construção de sua subjetividade. A partir destes dados, analisamos quais as perspectivas de realização pessoal existentes no sujeito, e o que tem sido feito para alcançá-las.

1.3 Procedimentos metodológicos

A técnica da entrevista narrativa é indicada em pesquisas que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos. Neste caso, as histórias pessoais mostram contextos sociais específicos a partir da visão pessoal, enriquecendo a visão sobre o grupo. Buscamos nas entrevistas narrativas trabalhar a partir da narração do próprio sujeito sobre os assuntos selecionados, sendo isto realizado dentro de uma estrutura semi-dirigida. Os autores que pesquisam utilizando-se desse método acreditam que a narração mostra a experiência humana em vários níveis, passíveis a diversas interpretações individuais e coletivas. A narrativa é, basicamente, o contar de uma história. E é justamente o que buscamos dos nossos sujeitos.

Dentre as diversas formas da entrevista narrativa, optamos pela não-cronológica: quando se constrói um enredo, a partir de sucessivos acontecimentos. O sentido não está no fim da narrativa; permeia toda a história. Portanto, a busca do significado está no próprio caráter da narrativa, e não apenas no que se pode apreender da história obtida. O importante para esta pesquisa não foram as datas, e sim os acontecimentos.

O planejamento das entrevistas narrativas neste estudo se direcionaram para além do esquema de perguntas e respostas; tratamos o assunto sem um roteiro estruturado, mas dirigido para um determinado fim; com um caráter de profundidade, trazendo à tona características específicas sobre as expectativas de futuro e a história de vida em geral dos sujeitos envolvidos.

A preparação da Entrevista Narrativa envolveu uma compreensão preliminar do acontecimentos que pesquisamos, além de uma familiaridade com o acontecimento e com a realidade do sujeito. Isto se tornou possível graças à proximidade da pesquisadora com os sujeitos entrevistados, através da docência na referida escola, tendo lecionado uma disciplina para

as classes dos sujeitos por dois anos consecutivos no Ensino Médio. Apesar dos riscos inerentes pelo conhecimento prévio que os sujeitos tinham do pesquisador, acreditamos que as vantagens predominaram, tornando-se possível um aprofundamento maior nas narrativas graças à essa mesma familiaridade. O relacionamento anterior com os sujeitos também pôde facilitar a criação de uma ambiência mais adequada à entrevista, bem como diminuir as barreiras de comunicação e proximidade. Ademais, a relação professor-aluno não existia mais, tendo sido estabelecido um vínculo apropriado entre pesquisador-sujeito.

Preferimos, ao invés de um roteiro semi-dirigido, esboçar pontos importantes que foram tratados no decorrer da entrevista, e que se não fossem abordados espontaneamente na narração, seriam trazidos à tona pelo pesquisador durante a realização da entrevista. As entrevistas não seguiram uma estrutura rígida, adotando um caráter flexível e aberto, tentando se adaptar ao comportamento e atitude de cada entrevistado. Segundo André (1995), essas técnicas de “entrevista aberta” possibilitam retratar com maior profundidade as situações do dia-a-dia escolar, sem prejudicar sua dinâmica inerente, fazendo uso da sensibilidade do pesquisador para colher e interpretar esses dados.

Outros cuidados que se seguiram foram a adaptação à linguagem e à disponibilidade do entrevistado, importantes para se conseguir estabelecer uma narrativa produtiva. Também foi pensado em como o entrevistador se colocaria na entrevista, cuidando atentamente das ênfases, colocações e juízos de valor, para não terminar por direcionar a narrativa nas posições e opiniões que devem surgir espontaneamente. Outra preocupação foi com a ansiedade que poderia aparecer no sujeito pelo próprio caráter de estar sendo entrevistado, resultando em prejuízo na coleta dos dados; por isso buscou-se uma primeira parte do encontro colocar o sujeito o mais relaxado possível, explicando detalhadamente os objetivos do trabalho, e iniciando um diálogo informal.

Preparação das entrevistas

Bauer e Gaskell (2002) propõem que as entrevistas sejam acompanhadas de anotações escritas do relato, e de áudio-gravação. Na adaptação do instrumento por nós desenvolvido, decidimos fazer o mesmo, bem como seguir algumas observações. Uma exigência que foi observada é a necessidade de se realizar a transcrição das gravações, de preferência pelo próprio entrevistador. Dessa maneira, dados que se perderiam quando somente anotados podem ser observados na posterior fase da análise, bem como as ênfases, os vacilos e a titubeação na narração.

Schütze (apud Bauer 2002), ao conseguir sistematizar a entrevista narrativa, desenvolveu uma técnica para eliciar informações, que consideramos como norteadora para a realização das nossas entrevistas. Esta técnica consiste de 4 etapas, conforme observamos a seguir:

1. Iniciação: envolve uma ambientação adequada, cuidando-se para que a influência seja a mínima possível sobre o entrevistado, tanto do pesquisador como do local. Nesta fase, colocamos para o sujeito o objetivo da pesquisa, o assunto geral que deveria ser abordado e os pontos importantes a serem desenvolvidos. Explicamos o procedimento do pesquisador (sobre as anotações, a gravação e a confiabilidade) e o incentivamos a ficar à vontade.
2. Narração: O sujeito foi então convidado a iniciar sua narrativa, incluindo todos os aspectos que acreditasse necessário para complementar sua história de vida. Esta é uma fala quase que ininterrupta, permitindo algumas poucas intervenções do pesquisador, quer sejam pequenas frases de concordância ou apoio (por exemplo: " _ Eu entendo...", " _ E depois?") ou gestos de incentivo, como por exemplo, um aceno com a cabeça.

3. Questionamento: após o término da narração, com base nos pontos pré estabelecidos na pesquisa, foram realizados questionamentos para preencher algumas lacunas que por vezes ficam ocultas na narrativa, bem como para aprofundar em algum assunto específico.
4. Fala conclusiva: dentro do quadro de questionamento, quando o assunto começou a tomar a forma de narrativa novamente, ou quando os assuntos começam a ficar recorrentes, caminhou-se para o fechamento da entrevista.

Para a investigação deste trabalho, as entrevistas foram realizadas em um consultório de psicologia, onde atua a pesquisadora, sendo um ambiente por suas próprias características, neutro de influências externas e livre de interrupções. Em algumas situações, as entrevistas foram realizadas na residência do entrevistado, tomando-se o mesmo cuidado com a ambientação adequada.

As entrevistas foram combinadas por contatos prévios, onde se explicou a intencionalidade e os objetivos das narrações, depois de colocada a disponibilidade dos sujeitos. Todas as entrevistas foram gravadas e acompanhadas de relatório escrito. A duração das entrevistas variaram muito, sendo a mais curta de 30 minutos, e a mais longa de 2 horas e 45 minutos. Essa variação foi devido à maior facilidade que alguns sujeitos tiveram de expor algumas considerações sobre sua vida, maior facilidade de comunicação em geral e a maior ou menor concentração no assunto. Por vezes, a interferência do entrevistador teve que ser mais incisiva, buscando os dados com mais objetividade, e em outros casos ou assuntos, o questionamento se ateve a trazer à tona um assunto novo.

1.5 Coletando os dados

Foram realizadas entrevistas narrativas, onde foram levantadas as características desejadas sobre suas atuais atividades, suas inferências sobre a escola e a época de finalização dos estudos. Buscamos ainda delinear o contexto sócio-cultural e familiar dos indivíduos. No aspecto escolar, buscamos investigar a trajetória no Ensino Médio, as relações de convivência e as interações sociais que tiveram espaço na escola. Investigamos quais as perspectivas de futuro que são encaradas pelos sujeitos, suas escolhas e buscas.

No processo das entrevistas, buscamos resgatar a história da vida escolar, a contextualização familiar e sócio-econômica, as interações sociais, e as expectativas que os sujeitos desenvolveram no Ensino Médio, anteriores à sua formação. Também, no período pós-formação, investigamos quais as perspectivas de realização pessoal presentes, e o que tem sido feito para concretizá-las no momento das entrevistas.

Dessa maneira, acreditamos que aspectos importantes da subjetividade dos sujeitos foram trazidos à tona, tornando-os passíveis de interpretação. As entrevistas foram acompanhadas de relato escrito e gravadas, buscando resgatar os discursos dos sujeitos em sua integralidade. Os relatos gravados foram transcritos para uma melhor interpretação dos dados da pesquisa.

Ao realizar as entrevistas, alguns pontos direcionaram as narrações, conforme definimos a seguir:

- Estabelecer uma breve anamnese familiar (estado civil dos pais, quantidade de irmãos, relacionamento familiar)
- Estabelecer um breve histórico pessoal e escolar (idade, sequência de estudos)

- A trajetória escolar geral do sujeito.
- Expectativas dos pais quanto à educação e à formação escolar
- A trajetória do sujeito no Ensino Médio, ressaltando se houve alguma mudança quanto à atitude para com a escola;
- Expectativas do sujeito quanto à educação;
- O olhar do sujeito sobre a escola, os professores, a metodologia usada;
- Expectativas do sujeito para o período após a formação no Ensino Médio;
- A contribuição da escola para o planejamento do seu futuro;
- Expectativas do sujeito quanto à formação;
- A avaliação geral que o sujeito faz de sua passagem no Ensino Médio;
- Durante o Ensino Médio, se tinham e qual era a perspectiva quanto ao futuro;
- A perspectiva após a formação, no momento da entrevista, transcorrido um tempo após o egresso do Ensino Médio;
- O período de transição entre ser estudante e estar formado (dificuldades encontradas, a existência de incentivos, propostas, atuações, atividades);
- Perspectivas de futuro no plano individual (quais são, porquê, a partir de que, como).

1.6 Sujeitos

A investigação teve como eixo as narrativas de 10 alunos durante sua trajetória no Ensino Médio e em uma fase posterior à sua formação. Os sujeitos estiveram na mesma escola durante

o Ensino Médio, no período diurno. A escola é estadual, num município do interior de São Paulo, que conta com mais 3 escolas estaduais de Ensino Médio. Esta escola em especial foi escolhida por ser a instituição onde a pesquisadora ministrou aulas no período de 2000-2002. Os sujeitos escolhidos foram selecionados dentre os formandos de 2002, entre 2 turmas da mesma escola. As entrevistas foram realizadas no 2º semestre de 2003, ou seja, de 6 meses a 1 ano após a formação dos sujeitos.

Um número pequeno de sujeitos é aceitável dadas as características da pesquisa em desejar conhecer profundamente os sujeitos envolvidos, respeitando sua dinâmica interpessoal, e apoiando-se em questões como sensibilidade e comunicação, conforme aponta André (1995).

Os entrevistados são sujeitos: três do sexo feminino e sete do sexo masculino, e contavam, na época das entrevistas, com idade variável entre 19 anos e 1 mês (o mais velho) e 17 anos e 10 meses (o mais novo). Foram escolhidos aleatoriamente, dentre as turmas dos formandos de 2002, pela disponibilidade para participação como sujeitos, depois de explicados os objetivos da pesquisa.

Os nomes dos sujeitos foram alterados para garantir a sua privacidade.

1.7 Categorias

A partir do levantamento de dados, definimos 3 grandes categorias para direcionarem a investigação, englobando o constructo geral da vida dos sujeitos, sendo elas:

- História pessoal: incluindo a história familiar, as relações familiares, a infância, o aspecto econômico e os aspectos sócio-culturais;

- História escolar: abrangendo o desenvolvimento escolar, a trajetória escolar, o ensino médio, e as relações professor-aluno, aluno-aluno e instituição-aluno;
- Expectativas e planejamentos: abrangendo a continuidade nos estudos, inserção na vida profissional e mercado de trabalho.

Esses aspectos foram norteadores de nossa análise, proporcionando o olhar dos próprios sujeitos sobre as suas trajetórias, através de suas lembranças. Outras categorias surgiram após uma análise prévia do material coletado.

1.9 Técnica para análise dos dados

A Entrevista Narrativa é uma técnica para gerar histórias, estando aberta a diversas interpretações e procedimentos analíticos. Nesta pesquisa buscamos fazer uma análise estruturalista, que por definição, focaliza os elementos formais da coleta de dados. Dessa maneira podemos ordenar a análise através de acontecimentos e situações, procurando estabelecer categorias comuns a todos os sujeitos. (BAUER e GASKELL, 2002)

Acreditamos ser importante delinear os pontos importantes que buscamos abranger na Entrevista Narrativa dos sujeitos, lembrando que as entrevistas não seguiram uma estrutura rígida, adotando um caráter flexível e aberto, tentando se adaptar ao comportamento e atitude de cada entrevistado.

Durante a realização das entrevistas, pudemos vislumbrar uma primeira interpretação do conteúdo obtido, que direciona os questionamentos que se antecedem à conclusão. A proposta de Schütze (1977, apud Bauer, 2002) para se realizar a análise das entrevistas narrativas é dividir o material indexado (quem fez o que, quando, onde, e por que) do não indexado (compreende juízos de valor, opiniões, sentimentos, "sabedoria" de vida). O material não indexado pode ser dividido entre descritivos (eu acho...) e argumentativos (eu acho isso porque...) Levantados esses dados, analisa-se tudo, inclusive os conceitos formados, as opiniões, as relações observadas. Depois, comparam-se as trajetórias individuais, através de categorias definidas previamente.

Minayo (1998) propõe uma análise interpretativa, sugerindo a construção de categorias analíticas suficientes para identificar e analisar as relações essenciais colocadas para a situação investigada. Além das categorias analíticas, as categorias empíricas e operacionais podem ser constituídas com base nas entrevistas realizadas com os sujeitos. Esse movimento interpretativo da pesquisa requer análises do micro-contexto particular observado e suas evidências com as relações sociais estabelecidas no macro-contexto. Pretende-se estabelecer, com base nesta perspectiva:

- A organização dos dados, que envolvem as anotações dos relatos escritos, as transcrições das gravações e os dados gerais colhidos nas entrevistas realizadas. Pretende-se que esta fase propicie releituras, interpretações e uma visão ampla da investigação, trazendo uma classificação ordenada dos dados obtidos, através da tabulação nas categorias definidas.
- À essa fase, segue-se a classificação dos dados, que envolve um processo mais elaborado no sentido de relacionar as categorias provenientes do embasamento teórico com as categorias empíricas extraídas das entrevistas, no sentido de provocar uma relação analítica entre eles.

- Análise final, que consiste no encontro do que foi construído no trabalho, através das entrevistas, com as relações essenciais advindas das análises e proposições teóricas, com o objetivo de estabelecer as relações estratégicas com a realidade, apresentando interpretações do contexto.

Assim sendo, podemos dizer que além das categorias que estiveram implícitas nos roteiros para direcionar a entrevista dos sujeitos, (pré- entrevista) outras categorias surgem ao se realizar um primeiro contato com o material coletado (pós-entrevista).

A partir dos dados que a princípio orientaram as entrevistas, definimos as categorias para a investigação do material, já que combinam histórias de vida e os contextos sócio-históricos dos sujeitos.

Acreditamos que esta análise possa contribuir para maiores reflexões sobre as críticas sem ações reparadoras que muitas vezes envolvem os embates em educação. Arroyo (2001) nos propõe que a educação se organize em função da lógica da relação entre as pessoas, encarando a ação educativa como ação humana, valorizando as vivências e pensamentos dos sujeitos, bem como sua experiência de vida, e que dê ênfase às relações sociais e aos sujeitos dessa relação. Buscando a maneira como se constrói a subjetividade dentro das relações sociais do contexto explicitado, consideramos essa reflexão como base, propondo uma prática educativa com significados para os educandos, dando-lhes além duma formação ampla, instrumentos para planejar sua vida e seu futuro.

CAPÍTULO 2

O SUJEITO ADOLESCENTE, A AFETIVIDADE E O APRENDIZADO

2.1 Constituição do sujeito

A história da organização da sociedade humana é sinalizada por um processo contínuo de construção de conhecimentos, interpretações de mundo e tomadas de consciência por parte das pessoas. Esse processo aponta, implícita ou explicitamente, para a subjetivação individual e coletiva que permeia a constituição do sujeito. Tendo em conta os fatores econômicos, sociais, culturais e históricos, o ser humano constrói sua identidade nas relações que estabelece consigo mesmo e com outros seres, ao mesmo tempo que transforma a sociedade e por ela é transformado.

Segundo Berger (1985), entender a realidade da vida cotidiana é fundamental para compreendermos como o sujeito se constitui e constrói sua identidade:

A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente (BERGER, 1985, p.35).

Uma maneira de interpretar a realidade e conseguir dotá-la de sentido é através da linguagem, como afirma Vygotsky. Para Berger (1985), o conhecimento do meio e a

interpretação da realidade cotidiana concreta completam o quadro, sendo os elementos essenciais para a constituição do sujeito.

A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim (...) Desta maneira a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação. (BERGER, 1985, p.38-39)

É através da realidade da vida diária que se cria a consciência, a interpretação do mundo. E através da consciência do mundo, desse olhar sobre a realidade, que o sujeito consegue senti-lo, e no ‘sentir o mundo’, sentir-se. (BERGER, 1985)

A sociedade atribui ao homem a sua visão sobre ele, inserido em um determinado contexto, padronizando e interpretando as pessoas de acordo com essa visão. Elege-se naturalmente um padrão de normalidade, que torna-se cotidiano, que se constitui na diversidade, assumindo de um outro modo as diferenças.

Os trabalhos de Vygotsky, Leontiev, Luria e Wallon, apontam o homem como ser histórico, onde o indivíduo e a sociedade funcionam como unidade. Neste olhar, o sujeito se apropria do seu meio, da cultura, no processo de aprendizagem, e reproduz as aptidões historicamente aprendidas. Além de compreender a relação indivíduo-sociedade, é necessário compreender as leis sócio-históricas que orientam a visão de sujeito e de mundo para compreendermos a constituição do sujeito. O homem é visto como alguém que transforma e é transformado pelas relações sociais. As características do comportamento humano são construídas através de interações constantes com o meio, que possibilita a apropriação da cultura e das relações sociais. (FERREIRA, 1986).

2.2 A construção do sujeito

Para Vygotsky, o processo de internalização tem como uma de suas consequências a formação da consciência. Essa construção intrapsicológica (individual) se dá a partir das relações interpsicológicas (social). Em seus estudos, o funcionamento psicológico tem fundamentos sócio-históricos, portanto, a dinâmica dos processos psicológicos é mutável, conforme as afetações do meio em que se está inserido. Vygotsky consegue destacar o cognitivo-afetivo no funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 1992).

Leontiev (1978) salienta a questão do sujeito estar à mercê do grupo social, e de que o desenvolvimento mental está associado à como o indivíduo consegue se apropriar do seu meio e incorporá-lo ao seu saber. Segundo ele, o conceito de apropriação se diferencia do conceito de adaptação: neste, as mudanças acontecem, dadas as condições do ambiente a que se pertence. Na apropriação, o sujeito constrói e é construído pelo seu meio. A experiência humana é apropriada a partir da experiência acumulada que chega até o sujeito pelos diversos grupos sociais a que pertence, sendo que a escola é apenas um desses grupos, e portanto, deve estar em sintonia com os demais, compreendendo como se dá a realidade e a vivência cultural daquele meio onde está inserida.

Encaramos a emoção, nesta nossa abordagem, nos sujeitos pesquisados, como um fator importante para a construção da sua subjetividade. Se a emoção não está separada do intelecto, o desenvolvimento escolar não está separado dos afetamentos que acontecem nesse meio. E, se na emoção, existe interrelação com o meio, podemos considerar que as expectativas e planejamentos futuros do escolar quanto à sua formação estão, dessa maneira, vinculados às relações pessoais e sociais que se dão no ambiente escolar.

Wallon (1979) realizou estudos que podem ser entendidos na constituição do sujeito como o conflito eu-outro, dando uma contribuição importante para a nossa compreensão da construção da personalidade. (Wallon, apud GALVÃO, 2000). Wallon valoriza as crises e os conflitos para o desenvolvimento da criança, ocorridas devido às emoções.

O meio é entendido como a circunstância necessária para a modelagem do indivíduo. A relação é recíproca, um complementando o outro (o ser e o meio). A interpretação do mundo, porém, é individual, o que Wallon chama de introspecção; dela é que surge a subjetividade. A consciência individual surge, de um lado, pelo processo introspectivo, e por outro, da moldagem do eu pelo meio, oriunda da ambiência coletiva (WALLON, 1978).

A consciência começa a surgir na criança através da emoção; num primeiro momento o recém-nascido não distingue a sua pessoa das impressões do meio:

O período inicial do psiquismo parece, portanto, ter sido, contrariamente à concepção tradicional, um estado de indivisão entre aquilo que deriva da situação exterior ou do próprio sujeito. Tudo o que tem acesso simultaneamente à sua consciência permanece aí confuso ou, pelo menos, as delimitações que se podem aí fazer não são ao princípio as do eu e de outrem, as do acto pessoal e do se objecto exterior. A união da situação ou da ambiência e do sujeito começa por ser global e indiscernível. (WALLON, 1978, p.152)

Porém, o eu começa a tomar posição em relação ao outro. Os jogos de alternância entre a presença do outro e o estar só, principiam por fazer a criança tomar consciência da presença de um outro, e de si mesma. Este processo é intermediado por emoções diversas que surgem a cada alternância, como a angústia da separação, a sensação de um toque físico, a alegria, a surpresa, a ansiedade da espera do contato. Neste momento o eu e o outro continuam a ser complementares.

O eu começa então a se manifestar com mais atuação, distinguindo-se através da posse, do “meu” em contraposição ao “teu”. A criança afirma-se individualmente opondo-se ao outro. Em

sua relação com o meio, não apenas utiliza os objetos, ela os quer para si, surgindo uma necessidade de propriedade. Isto nos aponta o quanto ela já se distingue como ser; ela se diferencia do meio. (WALLON, 1978)

A presença do outro no eu é uma constante do desenvolvimento humano. As pessoas dependem umas das outras para exprimir e realizar o seu eu:

O que era atribuído ao outro pode ser mais uma vez reabsorvido pelo eu. Finalmente, a preponderância pode, do eu, passar para o outro. Mesmo no estado normal, um adulto pode ter instantes em que se sente mais deliberadamente ele mesmo, e outros em que se julga sofrer um destino menos pessoal e mais sujeito às influências, vontades, fantasias de outrem ou às necessidades que fazem pesar sobre ele nas situações em que está empenhado em relação aos outros homens. (WALLON, 1978, p.155)

O sujeito precisa da vida e consistência fora de si para distinguir-se, para afirmar sua identidade, para se individualizar. Conforme suas palavras: “o indivíduo, se se distingue como tal, é essencialmente social.”(WALLON,1978, p.156)

2.3 Caracterizando a adolescência

A construção da identidade é social, acontecendo durante toda, ou grande parte, da vida dos indivíduos. Desde o seu nascimento o homem inicia uma longa e perene interação com o meio em que está inserido, a partir da qual construirá não só a sua identidade, como a sua inteligência, suas emoções, seus medos e sua personalidade, entre outros fatores.

Alguns traços do desenvolvimento são comuns a todas as pessoas, independente do meio e da cultura em que estejam inseridas, como os aspectos físicos e biológicos inerentes ao processo.

Porém, quanto ao desenvolvimento psico-social vivido na adolescência, aparecem características emocionais que se diferem em grande escala, tanto de pessoa para pessoa, como no aspecto cultural. Acreditamos que o meio pode influenciar muito o desenvolvimento emocional na adolescência, fazendo parte importante da construção social do desenvolvimento humano. A construção da identidade é um desses fatores relacionados ao desenvolvimento que grande dependência da cultura e da sociedade onde o indivíduo está inserido (Puig, 1998).

A maioria dos trabalhos pesquisados sobre adolescentes nos traz definições que classificam a adolescência a partir das mudanças físicas, biológicas ou psicológicas. Como nesta pesquisa buscamos um olhar analítico, procuramos nos ater às considerações que englobem as mudanças psicológicas e de comportamento do adolescente, como as de Aberastury (1980), Knobel (1996) e Kalina (1999).

Na definição de adolescência de Kalina (1999) o processo adolescente é entendido como sendo afetado também pelo mundo externo, estando assim compreendido na perspectiva histórico-cultural. A adolescência caracteriza-se por transformações orgânicas, emocionais, intelectuais e sociais inerentes ao processo de desenvolvimento humano.

A passagem da criança para a adolescência tem início em média a partir dos 10 anos, onde aparecem as primeiras transformações corporais, relativamente fáceis de se observar. Este período é denominado puberdade e como continuidade surge a primeira etapa da adolescência.

Kalina sugere a análise da adolescência a partir de 3 grandes grupos:

- Adolescência inicial;: compreende dos 11 aos 15 anos
- Adolescência mediana: entre 15 e 17 anos
- Adolescência tardia: entre 17 e 20 anos

A Adolescência Inicial

As transformações do corpo começam a criar sentimentos de angústia no jovem, desencadeando reações psicológicas em toda a personalidade. O adolescente não conhece mais seu corpo, nem sabe como ele irá ficar. Mesmo tendo informações sobre as modificações anatômicas e fisiológicas, surge um forte sentimento de inadequação. Nesse período o adolescente pode ter características depressivas, tendências ao isolamento e aos comportamentos anti-sociais e/ou auto-destrutivos.

A capacidade física se desenvolve mais rapidamente que a capacidade psicológica de entender o que está acontecendo, dado que esta exige um tempo de desenvolvimento mais demorado. O convívio familiar se torna complicado, considerando-se que o adolescente internaliza seus conflitos, tendo dificuldade para tratar o assunto com seus colegas e mais acentuadamente ainda, com seus pais.

A Adolescência Mediana

Neste contexto, o adolescente começa a questionar a confiança que tem em seus pais, nas pessoas mais velhas, e no mundo, percebendo que sua postura é importante para entender-se no mundo. E a pergunta marcante de sua introspecção é: "Quem eu sou?".

Nesse período surge a identificação com outros jovens, que pode se dar através do comportamento, das relações, das idéias e dos pensamentos. Surge a necessidade do vínculo com um grupo, onde ele se sinta aceito e possa desenvolver suas idéias e conflitos com indivíduos

com características semelhantes, construindo neste processo sua identidade. São problemas comuns: sentimentos de inferioridade, dificuldades na escola, rebeldia ou timidez, comportamentos agressivos, dificuldades em questões relacionadas à sexualidade e relacionamentos afetivos. O relacionamento com a família tende a tornar-se conflituoso.

A Adolescência Tardia

Na etapa final da adolescência, o jovem consegue integrar, no seu micro contexto sócio-cultural, à sua identidade, as mudanças corporais pelas quais passou, buscando agora entender sua autonomia. Ele percebe-se como ‘ser-no-mundo’, buscando a independência familiar e econômica, e assumindo responsabilidades pelos seus atos. Muitas vezes o sistema de valores adotado nesta época é determinado em um nível sócio-cultural; o mundo dos adultos passa a ser incorporado ao mundo do jovem.

A primeira idéia que nos surge quando pensamos em adolescência é “transformação”. Alguns autores sublinham as transformações corporais, a chamada puberdade, marcada pelo crescimento rápido, surgimento de pêlos pubianos, mudança na voz dos meninos, aumento dos seios nas meninas, diferentes níveis hormonais, interesse sexual, entre outros.

Outros autores frisam as transformações comportamentais, tais como uma suposta rebeldia, um certo isolamento, um apego exagerado ao grupo, adoção de novas formas de se vestir, falar e se relacionar, além de episódios de depressão, tristeza, agitação e euforia. Há também a identificação com pessoas da mesma idade, a definição de um grupo de preferência, e uma marcante postura de contestação contra as regras e normas do núcleo familiar, evoluindo para as regras sociais, o que pode vir a ocasionar comportamentos rebeldes, agressivos e até marginalizados.

Na adolescência, Wallon considera que o indivíduo volta a atenção para si mesmo, para conseguir resignificar o mundo que o rodeia, por isso é uma fase onde a afetividade fica mais presente. A educação nesta fase deve considerar as relações sócio-afetivas que se dão na escola, importantes para a construção da subjetividade ao sujeito. (WALLON, 1979)

No desenvolvimento infantil, Wallon caracteriza a passagem da dimensão biológica para a dimensão social, da fase personalista para a categorial. A fase personalista (3-5 anos) é caracterizada pela construção do eu, pela predominância da afetividade, da timidez, do pensamento sincrético e da idéia fixa. A fase categorial (6-11anos), que ocorre após a fase personalista, se caracteriza pela construção do real, a predominância é cognitiva e não afetiva, existe a atenção e a concentração, o pensamento é categorial e permite a flexibilidade de idéias. A fase personalista é marcada pela maturação da dimensão biológica, enquanto na categorial, pelo seu aspecto de representação do mundo, está ligada à dimensão social.

Ora, as características que se observam na adolescência, estão muito mais ligadas à fase personalista que à categorial. O adolescente volta à representação do Eu, a ter que se definir novamente. Wallon acredita que isso ocorra pelas mudanças físicas, biológicas e hormonais que estão ocorrendo novamente na dimensão orgânica. Ao reajustar-se a um novo corpo, o adolescente começa a resignificar seu Eu, surgindo na dimensão afetiva problemas de relacionamento nos níveis familiar, escolar e social, e problemas na auto-estima. Acreditamos que o enfoque de Wallon sobre a adolescência e os afetamentos que ocorrem nesta fase de mudanças podem estar relacionados à experiência dos adolescentes enfocados neste trabalho.

Segundo Aberastury e Knobel (1986), na adolescência, todos os relacionamentos que fazem parte da vida do adolescente, sejam de ordem familiar, social e afetiva são marcados por uma forte relação de afetividade, de onde surgem comportamentos diferenciados dos anteriores, e

uma busca premente de autonomia, liberdade e identidade através de enfrentamentos e atitudes novas.

2.4 A Crise da Adolescência

Além destes fatores, surge a tomada de consciência do espaço do indivíduo no mundo, a inserção em uma nova realidade social, trazendo novos conceitos, responsabilidades, e ao mesmo tempo, a perda de certas referências, como a segurança do mundo infantil. (KALINA,1999)

Wallon nos chama a atenção para este período definindo-o como uma nova resignificação do “eu”, valorizando as crises e conflitos do adolescente para o desenvolvimento adequado neste período (GALVÃO, 1995) Essa busca do “eu” nos outros na tentativa de obter uma identidade para o seu ego é o que o Erikson (apud LEVISKY,1998) chamou de “crise de identidade”, o que acarreta angústias, passividade ou revolta, dificuldades de relacionamento inter e intrapessoal, além de conflitos de valores. Para Erikson, o senso de identidade é desenvolvido durante todo o ciclo vital, onde cada indivíduo passa por uma série de períodos desenvolvimentais distintos, havendo tarefas específicas para se enfrentar.

A tarefa central de cada período é o desenvolvimento de uma qualidade específica do ego. Para esse autor, dos 13 aos 18 anos, a qualidade do ego a ser desenvolvida é a identidade, sendo a principal tarefa adaptar o sentido do eu às mudanças físicas da puberdade, além de desenvolver uma identidade sexual madura, buscar novos valores e fazer uma escolha ocupacional.

Portanto, a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Desta maneira, a identidade não deve ser vista como algo estático e imutável, mas como algo em constante desenvolvimento.

É no período da adolescência que o indivíduo vai colocar em questão as construções dos períodos anteriores, próprios da infância. Assim, as vivências das diversas fases da infância são recolocadas para uma análise pessoal, e as posições infantis precisam ser deixadas de lado, surgindo uma nova reação para as mesmas situações, buscando agora um papel adulto.

A crise de identidade é marcada por um processo de identificações com pessoas, grupos e ideologias que se tornarão uma espécie de identidade provisória, até que o adolescente consiga fazer emergir sua própria concepção sobre a vida e a maneira como ela deva ser vivida, até que a crise em questão seja resolvida e uma identidade autônoma seja construída.

É na crise e na confusão, que o adolescente, encontra seu “eu” e reformula seu novo referencial. A necessidade de dividir suas angústias e padronizar suas atitudes e idéias, o leva a procurar pessoas com idéias semelhantes, tornando os amigos e os grupos um referencial importante, onde há uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos. Com o tempo, algumas atitudes são internalizadas, outras não, algumas são construídas e o adolescente, percebe-se portador de uma identidade que, sem dúvida, foi social e pessoalmente construída.

Seguindo o enfoque psicológico, Aberastury (1981) faz considerações sobre o processo de resignificação que o adolescente começa a fazer de seus pais, o que aparece nas considerações sobre sua autoridade e seu sistema de valores. É o que a autora chama de 'luto' pelos 'pais heróis', no sentido de que as idealizações sobre as posições dos pais são questionadas, quando os adolescentes começam a perceber que eles não são mais os 'donos da verdade', e passíveis das falhas dos seres humanos.

Geralmente, as crises de identidade começam a ocorrer junto à crise de adolescência. Erikson (1972) concorda com Wallon neste ponto de suas pesquisas sobre a identidade dos adolescentes, dizendo-nos que a identidade, presente num determinado indivíduo, até então, passa por um estado de íntima e profunda transformação. Algumas características serão mantidas,

outras excluídas, e ainda outras serão instituídas, de acordo com as vivências e os modelos apresentados e vivenciados no meio em que o adolescente está inserido. Também, o autor nos fala sobre os adolescentes das sociedades atuais, que precisam resolver as crises de identidade para solidificarem aspectos de sua identidade pessoal e social. Ele pesquisou sobre o fato de que é recente a definição do adolescente como uma fase diferenciada do desenvolvimento humano, e que o adolescente moderno, por um lado tem uma gama muito maior de informações do meio, oportunidades e enfoque social, mas que por outro lado, também tem mais responsabilidades e uma grande pressão para se definir e ter sucesso em suas escolhas. Portanto, a afetividade direcionada para os pais fica abalada, sendo redirecionada para outras instâncias de sua vida, dando espaço para outros afetamentos. O grupo de amigos, a vida escolar, e os relacionamentos amorosos começam a ter mais destaque na vida do adolescente, mudando seu papel social.

Atualmente há muito interesse sobre o que o adolescente pensa, faz e sente. Definiu-se claramente a puberdade e as mudanças físicas e biológicas pelas quais o adolescente passa, mas encontramos grande dificuldade em caracterizar as mudanças emocionais inerentes ao processo. Parece que não há um consenso entre os pesquisadores para definir as várias etapas da adolescência, cada um surgindo com uma denominação, diferenciações quanto à faixa etária envolvida, havendo ainda divergências sobre quais os aspectos realmente importantes para se definir o desenvolvimento do adolescente. Isto nos leva a concluir que ainda há muito o que se pesquisar nesta área, e que o interesse pela adolescência é recente, e que o conhecimento sobre os processos envolvidos poderão contribuir para que esta fase não seja no futuro conhecida como uma época de crise, e sim de mudanças e auto-conhecimento.

Sim, porque nas pesquisas realizadas para este trabalho pudemos observar que num aspecto todos os autores concordam: existe a crise da adolescência. Os estudos mostram que a grande

maioria das questões ligadas à crise de adolescência estão relacionadas ao funcionamento da sociedade em que esse adolescente encontra-se inserido, a quantidade de escolhas que se permite a cada indivíduo, e às interações sociais das quais teve acesso.

Se já não é fácil definir como ela começa, mais difícil ainda é dizer quando a adolescência termina. Segundo Kalina (1999), este processo é marcado por períodos progressivos e regressivos, servindo a divisão em idades apenas para orientar o olhar do pesquisador para as diversas instâncias presentes. A busca do jovem é adaptar-se a um sistema. Ainda que ele escolha qual o sistema que ele quer, ainda assim o processo é marcado pela adaptação.

Os adolescentes da atualidade se encontram em um mundo de escolhas que deslumbram os seus olhos. São livres para escolher entre as mais variadas religiões, deparam-se com diversos códigos morais e encontram-se frente a uma série de grupos diferentes, que têm crenças diferentes e proclamam práticas diversas (LEVISKY, 1989).

A educação escolar está intimamente ligada com o processo de constituição do sujeito. Este processo se inicia nos primeiros anos escolares e na aquisição da linguagem e escrita, e se estende por toda a vida. Damos aqui nosso enfoque para as transformações no sujeito relativas ao período do Ensino Médio. O cotidiano escolar, por muitos caminhos definidos ao longo do processo educativo, muitas vezes impõe um modelo de sujeito a ser seguido, independente das características pessoais, interesses e possibilidades dos alunos a que se destina.

O processo de constituição do sujeito dentro da escola passa por questões como aceitar e ser aceito, em ter o comportamento adequado, esperado, em desempenhar um papel. Ora, na adolescência todos os papéis estão sendo questionados. Como esperar que o adolescente nesta fase, siga o modelo historicamente construído de aluno? Surgem daí os questionamentos, os comportamentos destoantes, a apatia e a indiferença.

Um exemplo do comportamento citado é o do personagem Holden Caulfield, do romance *O Apanhador no Campo de Centeio* (SALLINGER, 1969). Holden passou por vários colégios, questionando a qualidade da educação ministrada, os conteúdos, os professores, os colegas, a escola enquanto instituição. Seu questionamento se traduz em rebeldia, tornando-se cada vez mais apático, não cumprindo as tarefas escolares e tendo comportamentos anti-sociais. Ao ser expulso do último colégio, a crise de Holden é tão grande, que ele não consegue mais acreditar que a educação possa contribuir para seu futuro. Num desabafo, ele diz que não quer ser nada na vida, não quer ter profissão para não ser engolido pela sociedade, não quer ser hipócrita como os outros; tudo o que ele queria era poder viver em paz, junto à um campo de centeio. Ele cuidaria de outras crianças nesse campo, vivendo todos em harmonia. Ele seria o responsável para que elas não se desviassem da plantação, porque havia um abismo perto do campo, onde elas poderiam cair; assim, sua função seria ser o apanhador de crianças do campo de centeio.

A escola exige prontamente as habilidades de compreender, sustentar a atenção, dar igual relevância a todos os conteúdos, aplicar, lembrar, criar, reproduzir, provar que aprendeu. Já o adolescente quer discutir, analisar a si mesmo, imaginar, transformar o mundo. A incongruência de intenções faz surgir uma dificuldade de resultados no que concerne à educação, e uma grande confusão na mente do sujeito, que está em transformação.

2.5 A Aprendizagem

Vygotsky (1998) também centraliza estudos nos processos psicológicos superiores: atenção, pensamento e memória, entre outros. Os processos de incorporação da cultura e

individuação permitem a mudança de formas elementares de ação para formas mais complexas, que Vygotsky entende como sendo mediadas. As funções psicológicas superiores (percepção, memorização, atenção, pensamento e imaginação) são realizadas através da significação e sentido atribuídos aos processos mediados e internalizados.

Para isso ocorrer, a criança faz uso da imitação do outro, assimilando o que observa no meio, e incorporando o que observa às suas ações. A assimilação ocorre de modo descontínuo; os avanços são resultado de internalizações, que consistem de momentos de interação com o outro (mediação). A aprendizagem decorrente pode ser interpretada como uma crescente independência dos significados em relação ao contexto em que foram vivenciados.

Os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo o principal a linguagem. Para a linguagem precisa-se da emoção, conforme estudos de Wallon (1979), que corroboram os estudos de Vygotsky (2001). A emoção direciona a atividade do homem para novos planos e ações.

Dentro dos sistemas simbólicos, a linguagem é o maior dos símbolos. Na linguagem percebe-se esse processo: as impressões do mundo exterior chegam até o indivíduo e são por ele recodificadas de acordo com o que foi aprendido em experiência com o mundo. O significado de uma determinada palavra é ao mesmo tempo pensamento e generalização. Os significados é que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo real, coexistindo portanto diferentes significados inerentes: o dito e o sentido (cognitivo e afetivo).

No começo, a linguagem tem função de comunicação, depois se torna instrumento do pensamento. No processo de desenvolvimento, a linguagem propicia a mediação entre o indivíduo e o mundo real, fazendo-o compreender seu papel dentro de um determinado contexto social. Para que isso ocorra, Vygotsky (2001) denomina o discurso interior: um diálogo interno, consigo mesmo, onde predomina o sentido sobre o significado das palavras. O discurso interior

serve para apoiar processos psicológicos complexos: pensamento, planejamento, auto-regulação e monitoração dos afetos (OLIVEIRA, 1992).

A internalização depende da incorporação de signos, e através dela são incorporadas atividades sociais e a cultura. Estão ligadas às funções psicológicas superiores, sendo ações conscientemente controladas, aparecendo conforme o desenvolvimento. Portanto, a internalização é responsável pela formação da consciência, através de signos e instrumentos, e também é um processo de constituição da subjetividade, a partir da intersubjetividade. A intersubjetividade está na gênese da atividade individual e participa da construção das formas de ação autônoma ou da auto-regulação. Não se concebe uma construção individual sem a participação do outro e do meio social, surgindo a relação intersubjetiva. Dessa forma, o conhecimento do sujeito não é dado do externo para o interno, é interativo, nem é passivo e nem apenas ativo.(DANTAS, H., 1992)

Daí o desenvolvimento do ser humano, para Vygotsky (2001), ser concebido como um processo “sócio-interacionista”. Assim conclui-se que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto, sendo que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Nesta investigação fizemos uso deste olhar, no sentido de que para o adolescente elaborar seus planos futuros, intrinsecamente ligados à subjetividade de cada um, não pode prescindir da participação do outro, aqui em nosso enfoque entendida como as relações vividas no ambiente escolar e que podem dinamizar a educação.

Encarar a educação como prática social e analisá-la dentro de um processo histórico está dentro de um olhar interacionista, que surgiu com o desenvolvimento da Psicologia Histórico-crítica, na Rússia, com os trabalhos de Vygotsky, Leontiev e Luria, e na França, com Wallon. Nessa abordagem, a educação compreende o indivíduo como ser histórico, e o indivíduo e a sociedade funcionam como unidade.

Nesta pesquisa, consideramos os sujeitos como seres sociais, cuja relação é de interação, passíveis de afetamentos contínuos de sujeito para sujeito. Neste olhar, o sujeito se apropria do seu meio, da cultura, no processo de aprendizagem, e reproduz as aptidões historicamente aprendidas. Este enfoque entende as diferenças sociais como importantes aspectos na educação, respeita a individualidade como algo a ser conquistado e entende que para a educação, além de se compreender a relação indivíduo-sociedade, é necessário compreender as leis sócio-históricas que orientam a visão de sujeito e de mundo (FERREIRA, 1986). A seguir, apresentamos alguns dos enfoques usados para a interpretação do processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos.

No olhar objetivista, trabalha-se com o empírico, com a experiência observável do comportamento humano. Tendo os seus fundamentos mecanicistas, e com a influência de Locke, toda uma teoria comportamental da aprendizagem foi elaborada. Nessa visão, a aprendizagem é o produto da experiência, a percepção do meio ocorre através dos sentidos. O homem é neutro, passivo e a aprendizagem é uma modificação no comportamento. Nomes de destaque até os dias atuais trabalharam com essa teoria, como Skinner e Pavlov, que a partir de experimentos com animais, criaram os conceitos de comportamento respondente, comportamento operante, e reforços positivos e negativos. A aprendizagem entendida por esses conceitos, depende exclusivamente de estímulos do meio, que podem ser direcionados para modelar o comportamento (FERREIRA, 1986).

Atualmente, existe um enfoque maior na concepção interacionista, onde o homem é visto como alguém que transforma e é transformado pelas relações sociais. As características do comportamento humano são construídas através de interações constantes com o meio, que possibilita a apropriação da cultura e das relações sociais. Porém, parece que a superação do olhar inatista e comportamental ainda é um processo lento, como podemos analisar numa pesquisa feita com educadores sobre as representações que eles tem sobre os alunos (REGO, 2000).

A visão inatista aparece em alguns casos, dando responsabilidade à criança pelo seu sucesso ou fracasso escolar, considerando que ela tenha os 'dons', qualidades, aptidões, e inteligência, entre outros, para seu desenvolvimento. Outros educadores também trazem concepções que podem ser entendidas como ambientalistas, porque consideram que a criança é passiva diante da sua "realidade social", de seu meio pré-determinado, como a família e condições econômicas, entre outras. E os professores que se consideram interacionistas, trazem na sua maioria um erro no entendimento dos conceitos básicos da teoria, considerando o interacionismo como a combinação de fatores internos e externos, não superando o reducionismo do olhar objetivista e subjetivista (REGO, 2000).

Considerando o nosso processo histórico, podemos perceber que muito dessa dificuldade na compreensão e concepções histórico-críticas vem do fato de propostas pedagógicas, tipo a 'Pedagogia Libertadora' não ter tido espaço para seu desenvolvimento no país. O regime militar direcionou a educação num molde tecnicista, fundamentando-se no discurso de que devia suprir o mercado de trabalho, conforme as necessidades econômicas vigentes, e esse era o papel essencial da escolarização. (LIBÂNEO, 1991) No projeto oficial entendia-se a industrialização como base para o desenvolvimento do país, estando a educação atrelada aos interesses políticos, o que significou um atraso, ainda que por força do processo histórico, na prática didática dominante no país.

Portanto, por mais que pareça que o olhar da educação atualmente se volte para um interacionismo, que respeite o processo histórico e a subjetividade na aprendizagem, muito se faz necessário para que, na prática, consigamos desenvolver ações fundamentadas nas teorias sócio-interativistas, até mesmo para avaliarmos seus pressupostos. Como disse Vygotsky, ao falar desses pressupostos: “*Entender como se deve agir ainda está longe de significar agir corretamente.*” (VYGOTSKY, 2001, p.100).

Este trabalho buscou seus fundamentos no sócio-interacionismo de Vygotsky, entendendo que as relações sociais e as maneiras como elas acontecem são essenciais para a construção da subjetividade necessárias para o planejamento do futuro dos sujeitos pesquisados, suas expectativas e projetos.

Tratando-se de educação, Vygotsky (2001) se preocupou com questões de aprendizagem e desenvolvimento e a necessidade da interação nesse processo, o valor da potencialidade para o processo de aprendizado e ainda, o papel da escola no desenvolvimento cognitivo-afetivo do aluno. Vygotsky interessou-se por estabelecer o papel da interação social ao longo do desenvolvimento do indivíduo. (VYGOTSKY, 2001)

Isto envolve compreender o homem como herdeiro de toda a filogênese (estudo e desenvolvimento da espécie) cultural, e que seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que ele vive. Portanto, para se explicar os processos mentais superiores no desenvolvimento das emoções, Vygotsky leva em conta os processos histórico, ontológico (estudo e desenvolvimento do ser) e filogenético.

“Tomado em conjunto, tudo isso permite afirmar que a criança realmente vivencia em breves anos muitos milênios vividos pela humanidade, donde se tira a conclusão pedagógica sobre a legitimidade das manifestações primitivas na idade infantil...”
(VYGOTSKY, 2001, p.89).

Para Vygotsky, o desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro no nível social e depois no nível individual; ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica). Pode-se dizer que o desenvolvimento escolar do aluno, e

consequentemente a sua aprendizagem, se dá mediante o processo de relação do aluno com o professor e com os outros alunos com os quais convive (OLIVEIRA, 1992).

Para Vygotsky, a finalidade da aprendizagem é a assimilação consciente do mundo físico mediante a internalização de experiências externas e suas transformações em ações mentais. O processo de aprendizado se desenvolve segundo as variáveis externas e as ações mentais, com diferentes formas de manifestações, de caráter intelectual, verbal e a partir de sucessivas internalizações, generalizações e assimilações. Portanto, quando a criança começa a assimilar, está apenas começando o processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2001).

A internalização é a base da construção individual do sujeito. Ela resulta, segundo Maciel (2001), de algumas transformações. Primeiramente, um signo que representa uma atividade externa é reconstruído, passando a ocorrer internamente, possibilitando assim o desenvolvimento dos processos mentais superiores, como atenção e memória. Então, o processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal, primeiro no nível social (entre pessoas) e depois no nível individual (no interior da criança). Nesse momento se desenvolve a lógica e a formação de conceitos.

Wallon (1979) considera o desenvolvimento do indivíduo a partir de duas funções definidas: a afetividade e a inteligência, que podem ser observados a partir de algumas fases que delimitou em seus estudos, indo da vida psíquica do bebê à adolescência. Ele valoriza as crises e os conflitos no desenvolvimento da criança, sendo que é através da superação das dificuldades envolvidas no conflito que se constrói a personalidade.

Portanto, em educação, Wallon estabelece alguns passos para que o conflito seja conciliado de maneira satisfatória para a criança, através do que chamou de relação de antagonismo. O papel do educador tem suma importância, cabendo à ele racionalizar as causas do conflito; depois de identificá-las, encontrar meios de reduzi-lo.

Wallon (1979) pretende um olhar sobre o sujeito que compreenda as necessidades do adolescente nos planos afetivo, cognitivo e motor, não considerando o desenvolvimento intelectual e a transmissão do conhecimento como objetivo principal da educação. Para ele, o desenvolvimento intelectual é parte do desenvolvimento da totalidade da pessoa, fator que procuramos abordar e compreender nesta abordagem.

2.6 A Afetividade

Podemos considerar que os diversos estudos feitos sobre as emoções contribuíram em importante escala para entendermos o conceito atual de afetividade. Para chegar até seus pressupostos teóricos sobre o sócio-interacionismo, Vygotsky (1996) começou por analisar as emoções humanas. Suas pesquisas envolviam o surgimento e o desenvolvimento das emoções nos animais, desde as simples até as mais complexas, tirando resultados importantes para os estudos das emoções humanas. Analisemos historicamente como foram encaradas as emoções e seu desenvolvimento, e como Vygotsky chegou até sua teoria, a partir das suas próprias anotações (VYGOTSKY, 1996).

Segundo os estudos sobre a evolução da vida na terra, Charles Darwin (apud VYGOTSKY, 1996) nos apontou conclusões sobre a origem animal dos sentimentos, estabelecendo um vínculo entre as reações afetivas dos homens com os instintos observáveis no reino animal. A psicologia inglesa de Spencer e Ribot (apud VYGOTSKY, 1996) adotou essas

idéias, começando a desenvolver o embrião das teorias sobre a origem biológica das emoções humanas (VYGOTSKY, 1996).

Nesse olhar, as expressões humanas são resquícios do comportamento animal de fuga, ataque e defesa. As reações afetivas são restos de sua existência animal, e de acordo com essa visão, a curva da evolução das emoções seria descendente (à medida que o homem evoluísse, as emoções ficariam em último lugar, e o homem do futuro seria desprovido de emoções).

Surgem então no cenário do estudo das emoções James e Langue (apud VYGOTSKY, 1996), o primeiro com um olhar psicológico e o outro com um enfoque fisiológico, buscando encontrar a natureza das emoções por outro enfoque, o orgânico. Nessa perspectiva, a percepção provoca uma reação orgânica, sendo a base da emoção. Portanto, se provocarmos uma manifestação de determinada emoção, ela aparecerá. A percepção das próprias reações orgânicas constitui, dessa forma, a base das emoções. Um exemplo seria chorar, por estar aflito (VYGOTSKY, 1996).

A crítica à essa teoria, feita pelo materialismo, é que os sentimentos são reduzidos ao reflexo. Bergson (apud VYGOTSKY, 1996) surgiu aprofundando as idéias de James e Langue, quanto à divisão das emoções em funções inferiores e superiores, dando-lhes um caráter intuitivo e descritivo, complementando a teoria e lhe dando uma análise pessoal.

Essas teorias foram questionadas por fisiologistas e pela psicologia, surgindo Cannon (apud VYGOTSKY, 1996) no cenário, contradizendo James-Langue: todos os órgãos internos reagem às mudanças causadas pelo meio ao indivíduo; cada emoção está relacionada com o organismo. Mesmo em emoções opostas, o organismo reage igualmente. Fazendo experiências em laboratórios com animais, o que tinha grande credibilidade na época, Cannon pode provar que mesmo sem o sistema simpático funcionando em um animal (no caso, uma gata), havia emoção; o estado emocional continua a reagir mesmo sem as correspondentes reações vegetativas. Dessa

forma, Cannon conseguiu chamar a atenção para a teoria das emoções, não mais ligada somente ao lado orgânico, relacionando emoção e comportamento. Para ele, qualquer reação emocional é o início de um comportamento.(VYGOTSKY, 1996)

Outro contraponto importante surge nesse cenário: Freud (apud VYGOTSKY, 1996) surge negando a importância do orgânico nas emoções, dando, em seus estudos, valor à emoção em si, como fenômeno, não aos órgãos que mostram a emoção. Este foi um grande passo, no sentido de que havia algo para se pesquisar além dos órgãos físicos.

Freud consegue mostrar a ambivalência das emoções no terror neurótico sexual, e que as emoções não são sempre experienciadas da mesma maneira, fato que pode ser visto com clareza nas emoções infantis, abordado em suas teorias sobre a sexualidade infantil e sobre o princípio do prazer. Para Freud, estudar fisiologicamente a emoção não levará à compreensão do todo, sendo necessário buscar explicações em estudos que envolvem o inconsciente, buscando um componente predominantemente psíquico para uma teoria das emoções (VYGOTSKY, 1996).

...o principal mérito de Freud no mencionado campo é ter demonstrado que as emoções não foram sempre o que são agora, que em diversos momentos, nas etapas precoces do desenvolvimento infantil, foram distintas das do homem adulto.
(VYGOTSKY, 1996, p.96)

Porém, Freud era naturalista e não ultrapassou as barreiras que estavam na base de seus fundamentos, aprofundando-se nos estudos das neuroses, do inconsciente e da interpretação dos sonhos.

Adler (apud VYGOTSKY, 1996) conseguiu relacionar a emoção com momentos que formam o caráter. Na formação e desenvolvimento do caráter, se vêem refletidas a vida

emocional. Bühler (apud VYGOTSKY, 1996), indo além nos estudos de Freud sobre o princípio do prazer, defende que ele muda de lugar dentro das funções psíquicas. Dá ao comportamento 3 fases:

1º estágio: prazer final. Envolve a satisfação do instinto. Ex: saciar a fome.

2º estágio: prazer funcional: O prazer está no processo. Ex.: brincar

3º estágio: antecipação do prazer.

Muitos outros estudos foram realizados questionando a origem e a expressão das emoções, nos quais não nos aprofundamos aqui. O importante é que muitas destas conclusões foram importantes para o pensamento de Vygotsky, surgindo desses estudos, como:

- a conclusão fisiológica: transferindo o centro da vida emocional para a área extracerebral.
- a conclusão psicológica: colocando as emoções no centro da psique humana.
- o comportamento emocional, englobando os aspectos fisiológicos e psicológicos para se explicar a emoção (VYGOTSKY,1996).

Vygotsky (2001) se preocupou em entender as dimensões cognitivas e afetivas da emoção humana, não separando ou priorizando um ou outro. Ele faz críticas à psicologia tradicional por separar o intelecto do afeto. Para Vygotsky, a emoção é um sistema de reações relacionado de modo reflexo a esses ou aqueles estímulos. O sentimento tem um caráter subjetivo, depende de quem o sente para se afirmar, através das sensações proporcionadas pelo meio. Na emoção existe interrelação com o meio; as sensações, por sua vez, são caracterizadas como emoções simples. Deste modo, o comportamento é identificado como um processo de interação entre o organismo e o meio, sendo que as emoções complexificam e diversificam o comportamento, permitindo as idiosincrasias e as características individuais.

Wallon corrobora alguns estudos de Vygotsky pesquisando sobre a maturação da emoção. Segundo ele, a criança não tem ação sobre o meio que a rodeia, depende da maturação fisiológica. Mas tem desejos e necessidades, que são saciados através do contato com o outro (WALLON,1986). Isto envolve a idéia de mediação de Vygotsky. Wallon considera a afetividade como tendo uma evolução progressiva, tendo como início uma base de manifestações orgânicas, tornando-se gradativamente mais relacionadas à dimensão social.

Para Wallon (1998), a natureza das emoções envolve o sistema endócrino (por atuar com descargas de adrenalina e glicose) e o sistema fisiológico (por causar reações orgânicas, a emoção seria a desordem do organismo.) Os movimentos de um bebê são de vida vegetativa e da vida de relação. Ele define em aproximadamente 6 meses a época em que as emoções se tornam identificáveis. Antes disso o choro não pode ser entendido como expressão de sentimento.

Para Wallon, a emoção é uma forma especial de atividade, sistematizada, além de um contexto externo, e com significado próprio e específico. A emoção conduz à ação, direcionando a atividade do homem para planos novos. Wallon concorda com Vygotsky ao relacionar a emoção com o vegetativo, o físico; não é algo que ocorre só de fora para dentro, é algo que começa no organismo (WALLON,1986).

A emoção é dialética, são sempre alterações do funcionamento do organismo, e tem suas manifestações controladas pela inteligência. Dessa maneira, percebe-se a ação concomitante do orgânico com o emocional. A emoção é um conflito, que, se bem administrado, faz a vida psíquica atingir um equilíbrio.

As emoções não são apenas o resultado de uma atitude ou uma impressão dos sentidos, ela supõe uma vida social e as representações que se fazem dela. Por meio de suas atitudes, a criança toma consciência de realidades externas e de si mesmo, desenvolvendo o que Wallon denomina afetividade. Isto está ligado ao conceito de Vygotsky de apropriação.

A emoção é algo que se propaga entre os indivíduos, o que pode ser percebido, por exemplo, na indução do sorriso pelo sorriso. Portanto, a emoção acontece quando o corpo está expressando alguma coisa; a emoção é que vai originar algo no intelectual. A emoção depende, portanto de relações interindividuais e coletivas, onde se experimentam significados. A atribuição de significado à uma determinada experiência é individual, dependendo do conteúdo internalizado pelo sujeito da experiência coletiva.

...na realidade, as emoções pertencem a um meio diferente do meio puramente físico; é num outro plano que elas fazem sentir seus efeitos. Sua natureza resulta expressamente de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo para indivíduo. Elas implicam relações interindividuais; dependem de relações coletivas; o meio que lhes corresponde é o dos seres vivos. (WALLON, 1986, p.145)

A ação e a consciência tem funções vinculadas. Por exemplo, comer uma maçã e sentir prazer estão relacionados com o processo orgânico; expressar esse mesmo prazer com um sorriso envolve a realização mental.

Wallon (1998) propõe a psicogênese da pessoa completa, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento. Considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e vê o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo). Quanto à vida intelectual, ele entende que para elaborar a linguagem, o indivíduo precisa da vida social: a linguagem é uma organização do aparelho psicomotor, não só algo proveniente da estimulação do meio.

Vygotsky (2001) estabeleceu conceitos distintos para entender-se o desenvolvimento da aprendizagem: a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. A zona de

desenvolvimento real é relacionada àquilo que a criança já sabe e aprendeu, e a zona de desenvolvimento proximal, com até aonde ela pode chegar, a partir das aquisições que possui.

A zona de desenvolvimento proximal vai sendo construída mediante o processo de relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com o suporte de outros indivíduos quando na escola. Portanto, a presença do outro é um fator de aprendizagem. O conceito de zona de desenvolvimento proximal é relativamente complexo, ele compreende a região de potencial para o aprendizado. Considerando esse aspecto, é importante a exigência que a escola e o educador fazem da criança. Por exemplo, se a criança está achando tudo fácil em determinado conteúdo ou atividade, ela poderia estar avançando mais, e isso deve ser incentivado pelo educador. Assim, para Vygotsky, as potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizado. (VYGOTSKY,1996)

Também na obra de Wallon encontramos como teoria central a importância da emoção, que estabelece a ligação entre a vida orgânica e a vida psíquica (Almeida, 1999). A partir de seus estudos e observações com recém-nascidos, Wallon identificou a relação afetiva que os bebês estabelecem com suas mães, para o contato com o mundo externo. O desenvolvimento da personalidade depende da afetividade e da inteligência, interdependentes uma da outra, ora a razão se sobrepondo, ora a emoção. Portanto, o aspecto biológico e o psicológico precisam ser estudados e entendidos em conjunto para estabelecer um enfoque válido para a educação.

Wallon também estudou sobre as relações do indivíduo com o meio social. De acordo com ele, as condições biológicas de desenvolvimento orgânico, desde o nascimento, estão ligadas ao mundo social. A base orgânica (em especial o cérebro), apenas, não é suficiente para o desenvolvimento da consciência, dependendo da interação com o meio social, que permitem que o homem reflita objetivamente sobre a realidade, buscando um sentido para si mesmo e para o mundo.

Estabelecendo a partir desses dados uma linha de pesquisa, Wallon estudou a criança e suas transformações, delineando parâmetros para a personalidade e o comportamento infantis, desde o nascimento até as mudanças da adolescência. As relações humanas configuraram como importantes e essenciais para o desenvolvimento humano e constituição da consciência e do sujeito, através da evolução da afetividade. A afetividade configura-se como o ponto de partida do desenvolvimento do indivíduo, sendo o meio social a condição necessária para a individualidade afirmar-se como identidade.

Aos poucos, com a diversificação do meio social, a formação dos grupos, através da entrada na escola, vão-se realizando conquistas afetivas como a diferenciação de si e do outro e, conseqüentemente, o estabelecimento das bases de construção do eu (ALMEIDA, p.46).

As expressões da afetividade vão se desenvolvendo, percorrendo os diversos estágios do desenvolvimento, fazendo com que a criança realize mais interações com o seu meio. Mas em contrapartida o que torna possível o desenvolvimento da afetividade é a maturação dos centros nervosos. Dessa forma, quanto mais habilidades forem adquiridas no campo da racionalidade, maior será o desenvolvimento da afetividade.

Na adolescência, a afetividade traz o surgimento de novos sentimentos e paixões, graças ao conflito entre emoção e razão, e à maturação biológica para os campos da representação e do conhecimento.

...quando se chega à puberdade ocorre uma transformação que atinge principalmente o campo moral das relações com o outro; o adolescente busca ultrapassar a si mesmo. O eu se defronta com o meio à sua volta e o adolescente passa a questionar os valores, as relações sociais(...). Essa busca de auto-conhecimento resulta numa fase de ambivalência de atitudes e sentimentos. O adolescente experimenta para consigo e para com o outro uma gama de sentimentos que se alternam e se

combinam.(...) Esse desequilíbrio revela os extremos que o adolescente enfrenta para integrar a sua pessoa (ALMEIDA, p.48-49).

A afetividade é expressa através da emoção, que é um estado subjetivo e orgânico, surgida da evolução dos instintos. As emoções complexificam e diversificam os comportamentos. Outro componente da afetividade é o sentimento. Os sentimentos são estados subjetivos com um caráter mais psicológico, mais duradouro. A afetividade compreende as duas expressões, tanto a orgânica, das emoções, como a de natureza psicológica, os sentimentos.

A emoção é o organizador interno do comportamento humano sendo responsável pela manifestação (ou não) das ações (Vigotski, 2001). É através das emoções que podemos sentir o mundo. De certo, as emoções são uma resposta do organismo aos estímulos do meio.

Nos estudos de Wallon (1978) sobre a afetividade, o autor nos fala sobre as emoções. As emoções também são relações interindividuais, a medida que significam a apreensão do meio. As influências afetivas que ocorrem ao sujeito desde a tenra infância exercem uma ação determinante na sua evolução mental; a emoção é que vai originar algo no intelectual, misturando o social e o orgânico. Conforme o indivíduo toma consciência da emoção, aprende a controlá-la melhor, tornando-se um instrumento de sociabilidade mais especializado.

Desta forma, a educação deve dar especial atenção às emoções, porque pode-se estimular o surgimento de determinadas reações afetivas através delas. A educação do sentimento pode organizar o comportamento da criança, de maneira que alguns estímulos poderão desenvolver atitudes, habilidades e conseqüentemente, aprendizagens.

...a possibilidade da transferência mais ampla das sensações é a garantia da educação, que se traduz na possibilidade de relações inteiramente novas entre o indivíduo e o meio. É por isso que as emoções não podem ser inaceitáveis nem indesejáveis ao pedagogo. Ao contrário, ele deve sempre partir das chamadas sensações inferiores e egoístas como

sensações primárias, basilares e fortes e já com base nelas lançar o fundamento da estrutura emocional do indivíduo (VIGOTSKY, 2001, p.141).

Esse mecanismo psicológico da educação considera que as reações afetivas podem conduzir e estruturar um comportamento. Os estudos de Vigotski nos mostram que os fatos lembrados acompanhados de emoção são mais intensos, mais vívidos, comparados aos que são apreendidos sem uma base emotiva, ficando estes mais indiferentes, mais difíceis de serem resgatados pela memória.

O saber tem que ter relação viva e direta com o mundo, e suscitar o interesse deve ser o ponto de partida de qualquer ação educativa:

Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno (...) As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo ... (VIGOTSKY, 2001, p. 143)

Assim, para Vygotsky, como a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola e o educador tem um papel essencial na construção do ser. Partimos desse pressuposto para supor neste trabalho que a escola deve considerar-se com mais profundidade como esse espaço de desenvolvimento do ser, já que as potencialidades aliadas às internalizações advindas do social é que influenciarão a etapa posterior à formação, onde as escolhas e expectativas para a vida e o futuro devem acontecer.

2.7 Relações entre afetividade e aprendizado

Vygotsky assinalou que o homem é um ser sócio-histórico, construído a partir de suas relações com o mundo natural e social, em permanente transformação e mudança. Dada essa premissa, a maneira como se conduz o aprendizado da criança e do adolescente assumem grande importância.

O processo de constituição do sujeito vai desenvolvendo-se a partir de diversos aspectos do desenvolvimento humano, como o núcleo familiar, a comunidade, o convívio escolar, entre outros. A internalização de todas as atividades socialmente enraizadas e desenvolvidas historicamente, constituem a afetividade e o relacionamento humanos. A linguagem e as funções cognitivas, interligadas, dão origem às práticas e contribuem para a definição da cultura humana. (MACIEL, 2001).

Vygotsky também nos deixou claro que a relação com o mundo não é direta, mas é uma relação fundamentada por símbolos, como a linguagem e a escrita. Esses símbolos são internalizados e culturalmente construídos, sendo as bases para a construção do sujeito e para caracterizar as relações comportamentais.

As transformações envolvidas no processo de internalização deixam bem claro a interatividade do sujeito com a cultura, e como esta cultura vai produzindo o sujeito social. (MACIEL, 2001, p.66).

A concepção de desenvolvimento de Vygotsky é assinalada por um conteúdo de natureza pedagógica, dando atenção ao desenvolvimento e às constantes transformações dos fenômenos psicológicos do sujeito. Portanto, a análise pedagógica proposta por ele implica num acompanhamento contínuo do processo de internalização, numa tentativa de buscar o entendimento subjetivo da mensagem entendida pelo receptor, e perceber os sinais do seu desenvolvimento. O educador é indicado como alguém que deva dar atenção aos registros da vida material do aluno, percebendo as marcas do seu funcionamento psico-social, com uma atitude permanente de observador e investigador do processo de desenvolvimento do aluno. E também o leva a ser um observador de si mesmo e do meio na interação educativa.

Como figura importante na formação do sujeito, o educador pode afetar positiva ou negativamente a auto-imagem do aluno, o que conseqüentemente pode produzir mudanças no comportamento do mesmo. Portanto, o desenvolvimento das reações, que é um processo que envolve a afetividade, é uma das bases para o aprendizado. A pedagogia proposta por ele envolve demonstrar como a criança internaliza o conhecimento externo, descrever as relações internas inerentes ao aprendizado escolar e seu subseqüente entendimento. O professor também tem que estar consciente de que o desenvolvimento cultural do aluno está intimamente relacionado com a apropriação dos signos culturais do meio, dominando a palavra como instrumento psicológico. O professor desenvolve uma ação mediadora nos processos de desenvolvimento e do aprendizado, participando ativamente da construção do conhecimento pelo aluno. Portanto, a educação passa a ser uma ação ativa, estratégica, consciente, automotivada e reflexiva. Segundo Maciel (2001), podemos entender nos postulados que Vigotsky:

...Propõe ao professor a função de interlocutor que está em permanente diálogo com o aluno, induzindo no aprendiz novos modos de observar, construir categorias, conceitualizar e

reconceitualizar os fenômenos observados no mundo físico e social. O ambiente de aprendizagem se transformaria em zonas múltiplas de desenvolvimento proximal, as denominadas 'zonas de construção'. Ao mesmo tempo o professor estará estimulando e proporcionando interações dos alunos com os seus pares, estendendo a todos a participação no processo coletivo de construção do conhecimento. Processo este que envolve acordos graduais e contínuos de sentidos e significados culturais. (MACIEL,2001, p.75)

Portanto, a educação não é mera transmissão de conhecimento, mas uma atividade cultural complexa. A vida humana se transforma no espaço do trabalho criativo, e este envolvimento permite novos níveis de desenvolvimento, novas aprendizagens, prescrevendo para o educador um trabalho interativo, com uma postura de luta e esforços que vão se circunscrever com os aprendizados dos alunos.

2.8 A Afetividade na adolescência

A experiência emocional vivida no desenrolar da adolescência traz características peculiares. A vida afetiva sofre um processo de reformulação, deixando o equilíbrio emocional instável, onde a compreensão racional da realidade cede lugar à reações afetivas. Segundo Leviski (1998), podemos tomar como certo que o desenvolvimento não termina na adolescência, já que é mais uma etapa do desenvolvimento humano, mas é nessa fase que o indivíduo se define como pessoa.

A adolescência é um marco fundamental na história do desenvolvimento vital. Há quem diga ser este período um segundo nascimento, no sentido de que 'primeiro se nasce, e na adolescência começa-se a viver'. (LEVISKY, 1998, p.35)

O processo de constituição enquanto sujeito do adolescente está ligado à organização do aparelho psíquico, e às sucessivas etapas de crescimento infantil. A experiência emocional, decorrente deste processo, contribui para a expansão do sujeito e abre os caminhos para o auto-conhecimento. Assim, surgem novos potenciais na capacidade de sentir, pensar, optar e na tomada de decisões e ações (LEVISKY, 1998).

A crise da adolescência e a crise de identidade estão correlacionadas. A busca da identidade impulsiona o sujeito para a vida adulta, ao mesmo tempo em que ocorre um apego aos privilégios infantis, que sofrem pressão interna e externa para serem abandonados. Nesta luta, ocorrem as crises da adolescência, surgindo um conjunto de comportamentos carregados de sentimentos e emoções que compõem a afetividade do adolescente.

Para Aberastury e Knobel (1971), há um quadro específico de comportamento que traduz as emoções vividas na adolescência:

- busca de si mesmo e da identidade;
- tendência grupal;
- necessidade de intelectualizar e fantasiar;
- crises religiosas, que contestam as crenças vigentes e buscam novas explicações;
- desorientação temporal sobre os pensamentos;
- evolução e interesse sexual, desde o auto-erotismo até a sexualidade genital;
- atitude social reivindicatória, com possíveis tendências anti-sociais;
- contradições excessivas em todas as manifestações de conduta;
- separação progressiva dos pais;
- constantes flutuações de humor e estados de ânimo.

Os autores consideraram estas características como parte da chamada “síndrome normal da adolescência”. Porém, o quanto de normalidade será vivenciado pelos adolescentes depende da estruturação que eles tiveram até então para dar conta de tais aspectos. Muitas vezes, o despreparo para lidar com as situações pode deixar seqüelas estruturais nos sujeitos do processo. O resultado depende, em cada caso, da estruturação da personalidade até o momento, da resolução do processo de identificação com os outros, e da interação com o meio, aqui entendido como os diversos grupos sociais a que o adolescente pertence, inclusive o núcleo familiar e o meio escolar, ponto de nosso enfoque (Levisky, 1998).

Deixando de lado a dependência infantil, sem estar preparado ou se achando inadequado para enfrentar os obstáculos que aparecem, o adolescente vive situações de angústia e ansiedades prementes. Socialmente, a inaptidão das instituições para propor um papel conveniente para os adolescentes, onde poderiam ter um amparo emocional, sugere um modelo sociológico para a depressão do adolescente. (CHABROL, 1990)

As dificuldades para se conseguir o primeiro emprego, e a visão das dificuldades financeiras, pode dar ao jovem a impressão que a sociedade os rejeita. As dificuldades escolares podem começar a se traduzir como uma ameaça de fracasso sócio-profissional, e contribuem para o sentimento de inadequação e do surgimento de uma consciência de incapacidade.

O panorama econômico, as dificuldades e injustiças sociais e os conflitos políticos dão ao adolescente uma imagem negativa da sociedade e do que podem esperar do mundo. Os valores incertos dos adultos e as sugestões ousadas da mídia contribuem para aumentar a confusão quanto ao tipo de pessoa que deve admirar e quais qualidades devem buscar desenvolver em si mesmos. Não podemos deixar de lado a influência que o meio social traz para a adolescência. A

crise permanente de nossa sociedade contribui para a insegurança e a falta de auto-estima de todos, que dirá dos jovens.

Surgem neste panorama a identificação com grupos, onde o adolescente possa ter uma posição social significativa, pelo menos para os seus companheiros. O uso de drogas e abuso do álcool tornam-se cada vez mais comum entre os adolescentes, fixando uma imagem negativa, que aumenta os sentimentos de rejeição, inferioridade e solidão. O sujeito vê nas minorias os seus valores, e se identifica com eles, até mesmo com o preconceito sofrido pelo grupo marginalizado.

As ameaças contra o mundo dos adolescentes também invadiram a segurança do lar, transformando as famílias nucleares em lares com um só genitor, onde o outro genitor pode nem ser atuante. O divórcio, a separação e a distância ou ausência total de um dos progenitores são atualmente fatores comuns socialmente, mas tais transformações ainda abalam o adolescente que está por constituir sua identidade. Segundo os dados de Chabrol (1990), problemas como o divórcio, ou um genitor ausente, são experimentados pela maioria dos adolescentes como uma perda pessoal, familiar e social. Dentre os problemas decorrentes, podemos citar: os sentimentos de culpa e de abandono vividos pelo adolescente, a ansiedade e incerteza dos pais quanto ao seu novo papel, e ainda, uma pseudomaturidade a que os jovens são impelidos, quando são confrontados com responsabilidades maiores, resultantes da situação dos pais, como por exemplo, a tarefa de contribuir no sustento da casa, ou mesmo sustentar um dos pais.

Wallon (1998) considera que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito às disposições internas e às situações exteriores. Para ele a atividade mental do homem depende do meio social. As sociedades não poderiam existir sem indivíduos que possuíssem aptidões como a da linguagem, sendo, portanto, interligado o lado biológico e o social.

Wallon considera que para se compreender o indivíduo, o ideal é um estudo integrado dos aspectos afetivo, motor e cognitivo, o que ele chamou de psicogênese da pessoa completa (WALLON, 1995). Ele concebe o homem como sendo organicamente social e a sua existência se realiza entre as exigências da sociedade e as do organismo.

Devido à natureza de sua abordagem, a psicogênese de Wallon, traz um campo vasto de implicações educacionais. A opção por estudar o desenvolvimento da pessoa completa faz com que sua teoria seja abrangente à vários campos do conhecimento, fornecendo subsídios para posteriores reflexões sobre temas como emoção, representações do Eu e do mundo, formação da personalidade, linguagem e pensamento, dentre outros (ALMEIDA, 2000).

Wallon também elaborou críticas à vida escolar que não respeite a dinâmica dos alunos, fazendo sugestões para se repensar as atividades propostas em função das necessidades e possibilidades da criança, inclusive às ligadas ao corpo e ao movimento. Para ele, o movimento do corpo está ligado ao movimento (agilidade) do pensamento, e a postura das escolas de exigirem que as crianças fiquem "sentadas, paradas e com a atenção concentrada num único foco" pode provocar um cansaço que prejudica o desenvolvimento psíquico (GALVÃO, 1995).

A escola deve dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos. Não é importante o Q.I., pois este pode se modificar, mas a exigência que a escola faz. O professor atua como agente mediador, realizando intervenções conforme seja possível, colaborando na construção e reelaboração do conhecimento do aluno, para que haja desenvolvimento (passando da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal).

Assim, a educação segundo Vygotsky deve ter como ponto de partida a zona de desenvolvimento real da criança (em relação ao conteúdo) e como ponto de chegada os objetivos

do todo que deve ser alcançado, procurando despertar no aluno um olhar para mais além do que está sendo exposto, buscando trabalhar o potencial da criança. O professor tem o papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Vygotsky dá ênfase aos processos sócio-históricos, portanto a idéia de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Para Vygotsky (1996), a aprendizagem antecede o desenvolvimento, provoca-o. Por conseguinte, o que ocorre para Vygotsky é que o aprendizado progride mais rapidamente do que o desenvolvimento, o que foi inovador nas teorias sobre a aprendizagem. Isto porque, a partir do contato com outros indivíduos e com o quadro histórico-cultural, as potencialidades da criança são transformadas em situações que ativam nos sujeitos comportamentos específicos.

A aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, e amplia sua visão de mundo a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. A intervenção deve entender que os alunos vem de meios sócio-culturais diferentes e que trazem um capital cultural diferente. A sala de aula possibilita uma heterogeneidade em que cada um de seus membros tem uma realidade diversificada. Entender-se nesse processo depende do outro, é a interação. Além disso, este convívio produz no indivíduo novas potencialidades, num processo contínuo e incessante. Acreditamos que os reflexos e resultados dessa interação podem ser vistos no processo que sucede o aprendizado, e é um dos aspectos investigados nas entrevistas com os sujeitos analisados.

Vygotsky (2001) desenvolveu seus estudos sobre a educação considerando que esta possibilita desenvolver potencialidades de pensamento bastante específicas, possuindo um papel incomparável na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. O desenvolvimento da linguagem e a interação com o outro, no papel do educador, representam os

elementos necessários para a realização plena do desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Para ele, a educação escolar pode tornar acessível ao sujeito o conhecimento formalmente organizado, e principalmente, ir além do conteúdo e elaborar desafios, ao tomar consciência de seus próprios processos mentais. O importante no processo educacional é a formação da consciência, que é de certa forma determinada pela natureza das interações com o outro, as relações sociais com as quais cada indivíduo trava conhecimento.

Vygotsky, assim, deixa claro que o aprendizado é um fenômeno que envolve fatores de ordem social, política e econômica, pois as interações dependem do contexto social. A educação deve compreender a realidade do sujeito e ser fundamentada nela, considerando sua vivência de mundo, para dessa maneira auxiliar no desenvolvimento psicológico e maturacional do sujeito, pois a intersubjetividade existente nesse espaço e as relações de interação coexistentes ampliam a consciência e a maneira de se relacionar com o mundo.

CAPÍTULO 3 – ANALISANDO AS NARRATIVAS

3.1 HISTÓRIA PESSOAL

A história pessoal envolve as informações relativas aos aspectos familiares e sócio-econômicos dos sujeitos, o estado civil dos pais, a estrutura familiar, o local de residência do sujeito no momento, a constituição da irmandade, e os modos de relacionamento familiar nas diversas estruturas.

Com relação à estrutura familiar, identificamos que dos nossos 10 sujeitos, três possuem um núcleo familiar tradicional, composto por pais casados e que vivem juntos. Dos outros, cinco tem a mãe como chefe de família e provedora do lar, e ainda outros dois tem padrastos. Dos cinco que vivem com a mãe, alguns tem relação esporádica com os pais, apresentando também maiores dificuldades financeiras. Dos 10, oito residem com a família, um está morando em outra cidade, no alojamento do seminário, e uma das garotas se casou, morando com o marido.

As dificuldades financeiras são citadas por sete dos sujeitos, coincidentemente por aqueles que vêm do núcleo familiar tradicional desfeito. Gustavo, Fábio e Artur são os que não citam dificuldades econômicas graves, tendo um padrão de vida que poderia ser enquadrado como suficiente para suprir as necessidades básicas de sobrevivência.

Vamos a seguir apresentar um pouco das características pessoais de cada um dos nossos sujeitos:

Júlia*² - 17 anos e 11 meses. Mora com a mãe, uma irmã mais nova e um irmão mais velho. Por parte do padrasto tem mais 2 irmãos que residem em outra casa e que tem contato. A mãe não trabalha, o padrasto é operário. Descobriu que o padrasto não era seu pai aos 15 anos. Hoje tem contato esporádico com o pai.

Segundo sua fala, podemos perceber que existem problemas de relacionamento no ambiente familiar, não havendo diálogo.

"... Eu me sinto como se fosse a ovelha negra da família, a minha mãe me xinga muito, eu nem falo com ela, se eu saio, fala que eu saio muito, se eu fico em casa é pior ainda, é ela falando o tempo inteiro, nada do que eu faço tá bom. ... O meu pai eu descobri quando eu tava no 1º colegial, a minha mãe não queria que eu tivesse contato com ele, porque ele não é boa gente, já foi preso, por causa de droga, então ela tinha medo. Ele sabia que tinha eu, mas nunca veio me procurar, o dia que eu fui na casa dele... Ele foi preso quando ela tava grávida de mim, eu acho que é por isso que ela não gosta de mim, sei lá, eu choro muito por isso. Eu sou só eu de casa assim, parece que com os outros é diferente. Ninguém liga pro que eu faço,..."

Observamos como Júlia mostra constantemente o sentimento de insegurança e desamparo, nos levando a concluir que a confiança em suas capacidades e habilidades não vem sendo inculcada no lar. Uma outra chance de Júlia conseguir isso poderia ser a escola. Quando os PCN's propõem criar habilidades como raciocínio crítico e reflexivo, estará levando em conta a maneira como esses jovens tem essas necessidades desenvolvidas em casa? Pois no caso de Júlia, ela não

² Os nomes dos sujeitos a seguir são fictícios, como forma de garantir a preservação de suas identidades.

tem conseguido refletir sobre seus problemas pessoais, nem visualizar uma maneira de planejar uma vida diferente dessa situação atual.

Situação semelhante de desamparo é vivenciada por Júlio:

Júlio - 18 anos e 6 meses. Mora com a mãe e o padrasto. O padrasto é operário e a mãe secretária. É filho único da primeira união; tem contato com os filhos da nova esposa do pai, os chama de meio-irmãos, também adolescentes, de 16 e 18 anos. O pai não ajuda financeiramente.

Os problemas de relacionamento familiar de Júlio se referem ao padrasto, tendo uma boa convivência com a mãe. Nesse lar temos como fator presente o alcoolismo e a violência doméstica, que apesar de não ser o foco de nossa pesquisa, interfere no intercuro natural da família e no desenvolvimento de um adolescente. Segundo sua fala:

"...e o meu padrasto, ele é um cara amargo, a gente não se dá bem não. Se dependesse dele eu ia trabalhar de peão, nem estudar estudava, ele não bota fé em mim. Ele briga quase todo dia ou comigo ou com a minha mãe, ele chega em casa e já começa a me chamar de vagabundo. Se bebeu então, ninguém aguenta, uma vez eu tive que trancar ele pra fora de tanto que ele brigava com a minha mãe, eu com esse tamanho todo, ainda por cima. Ele saiu pro quintal, eu tranquei e fiquei gritando com ele. Ele dormiu no carro essa noite, a minha mãe fica muito mal...."

Júlio e outros colegas vivem frequentemente essas situações que minam a auto-estima e a confiança no potencial pessoal. Podemos imaginar como a escola poderia ter trabalhado se

considerasse o contexto familiar e as dificuldades vividas por esses alunos. (parece que só os alunos-problema tem problemas. Júlio e Júlia eram alunos com ótimo desempenho escolar.) Os problemas familiares também são relatados por Ricardo:

Ricardo - 19 anos e 1 mês. Ricardo mora com a mãe e dois irmãos menores, do sexo masculino, com 10 e 14 anos de idade. Os pais são separados, e tem estabelecido contatos esporádicos com o pai. A mãe trabalha e é responsável pelas finanças da casa, não recebendo pensão, o pai dá algum dinheiro a ele conforme é possível.

"Eu moro com a minha mãe e os meus irmãos, meu pai é separado, a mãe é que ficou contente de eu estar no quartel, ela tinha medo que eu não fizesse nada da vida. Meu pai ajuda a gente um pouco, ontem mesmo ele me deu dinheiro, ajuda como pode, né,..."

Ricardo coloca em sua narrativa o relacionamento em casa como sendo complicado, não havendo possibilidade de diálogo; a mãe é colocada como exigente e de difícil acesso para a convivência cotidiana, expressando-se por vezes com violência. O pai, quando da convivência em comum, também era violento.

"..Ih, em casa era complicado, quando eles eram casados era pior ainda, eu apanhava muito, meu pai sempre foi um cara de resolver tudo no tapa. Ele batia muito em minha mãe, quando eu comecei a crescer eu entrava no meio, tinha que vir até polícia..."

Nos casos dos adolescentes que são filhos de pais separados, e que moram com a mãe, o relacionamento com o pai pareceu difícil, surgindo uma preocupação não só com o seu futuro, mas também com o da mãe. No caso de Ricardo, a relação com a mãe é de cobrança, e com o pai, condescendente. Ricardo era um aluno que fazia uso da violência na escola, agredindo verbal e fisicamente os colegas, e ameaçava fisicamente os professores, acompanhados de agressão verbal. Quando Ricardo ingressou no Exército, teve problemas de conduta e ficava constantemente "preso" no quartel, conforme sua narrativa; apesar de seu sonho ser a carreira militar, não consegue adaptar-se às exigências da disciplina por causa de seu comportamento. Consideramos que a escola poderia ter dado espaço para Ricardo e outros alunos com dificuldades familiares e problemas de comportamento decorrentes, para compreenderem e trabalharem essas limitações. Para entenderem que as dificuldades não vencidas trariam implicações futuras, podendo prejudicá-los mais tarde.

Artur - 18 anos e 6 meses. Os pais são casados, o pai é empreiteiro autônomo e a mãe trabalha com telemarketing, mas está desempregada atualmente. Tem um irmão mais novo de 08 anos. Artur é portador de uma doença congênita chamada fibrose cística.³ Em sua fala nos deparamos com um relacionamento familiar saudável, que evoluiu do protecionismo presente na infância, para problemas de limites, na adolescência, referentes aos cuidados impostos pela doença.

³ A Fibrose Cística, também conhecida como Mucoviscidose, é uma doença herdada geneticamente, que afeta 70.000 pessoas em todo o mundo. Ela se caracteriza por um funcionamento anormal das glândulas que produzem o muco, suor, saliva, lágrimas e suco digestivo. O pâncreas é afetado, causando obstrução no intestino e insuficiência respiratória e digestiva. Os portadores da doença geralmente sofrem de infecções pulmonares crônicas e sinusite, além de não poderem secretar suficientes enzimas digestivas para digerirem os alimentos adequadamente e absorverem seus nutrientes. A Fibrose Cística ainda é uma doença sem cura e fatal. A média de vida no Brasil é de 16 anos, e nos EUA, de 32,5, porém muitas novas pesquisas tem sido feitas no país, tornando o tratamento acessível. (Fonte: Dicionário da Saúde: Editora Nova, 1999)

"...da doença, eu já nasci doente, prematuro, o médico me encaminhou pro HC, onde estou até hoje, e recebo convites para explicar o que eu tenho, já fui na Unicamp, Unaerp, pra falar como eu me sinto, sobre a mucovicidose e a fibrose cística. Muita coisa eles tem só na teoria, então eles falam que é legal eu falar a história de viver com isso. Eu me cuido, de Sábado e Domingo procuro fazer tudo normal como os outros menos beber, eu bebo muito de vez em quando, mas sou meio descuidado, porque tem que viver um pouco, se for fazer tudo que eles (os pais) falam, não dá..."

Artur conta com o apoio de seus pais, tem uma boa elaboração pessoal sobre suas aspirações, apesar das dificuldades diárias que enfrenta por causa de seu estado de saúde. Apesar de contar com uma expectativa de vida curta, Artur faz seus planos com voracidade, não se esquivando de pensar sobre o futuro ou se escondendo atrás de sua doença. Artur não deixou de fazer planos, dentro do seu orçamento para continuar estudando. Além do desejo da faculdade, ele expressa ter pressa para conseguir alcançar suas metas de vida. Podemos identificar que Artur, tendo consciência de seu frágil estado de saúde, tem procurado viver várias experiências comuns à adolescência, como o uso do álcool, entrando em conflito com seus pais por conta disso.

Edélcio - 19 anos e 2 meses. Mora atualmente em outro município, onde reside no alojamento do seminário para padres. O ingresso no seminário era um desejo alimentado desde a infância, e contou com o apoio de sua família. Quando vem para a cidade fica com os avós, já que os pais se separaram recentemente, na época em que saiu de casa.

"...Eu tenho 2 irmãs mais novas, elas estão com a minha mãe, porque os meus pais se separaram na época que eu fui pro seminário, ... Agora quando eu venho pra cá eu fico com os meus avós, eles me apóiam..." .

O pai trabalha como operário e a mãe é do lar. Edécio apresenta uma boa elaboração de sua narrativa, tendo sido a mais longa das entrevistas. Entretanto, foi vago quanto ao relacionamento familiar. Diz ter tido uma formação boa e com os valores necessários, sem ser rígida. Sua reserva quanto ao assunto pode ser atribuída à recente separação dos pais, vinculada ao fato de não morar mais no município, já não tendo o mesmo contato diário de outrora. O fato de ficar com os avós quando de suas visitas foi dito como sendo o local mais propício ao sossego e ao descanso.

Valdinéia - 18 anos e 7 meses. Mora com a mãe e o padrasto, tem uma meia-irmã de 04 anos. A mãe tinha como ocupação o trabalho em um bar próprio, mas que terminou por fechar, estando no momento desempregada. O padrasto está com a mãe desde que a adolescente era uma criança, tendo assumido o papel de pai. Ele é operário, também desempregado recentemente. Não tem contato com o pai, não recebendo pensão ou qualquer auxílio dele. Um sentimento de revolta acompanhou esse momento de sua narração, nos mostrando que ainda hoje, a relação com o pai é um fator que desperta reações de angústia e agressividade, relativa à situação vivida.

"...ela (a mãe) sofreu muito porque engravidou de mim e o meu pai, aquele, f-d-p, não assumiu. Eu sei quem é, mas eu nunca tenho contato com ele, ele nunca quis saber de mim, então o meu padrasto é que eu considero como pai,..."

Valdinéia cita um bom relacionamento familiar, que ficou tenso devido aos problemas financeiros que a família tem enfrentado ultimamente, bem como ao fato de seu namoro estar se encaminhando para o casamento num futuro próximo.

Os problemas econômicos vivenciados pelos sujeitos aparecem com ênfase em suas falas, o que nos faz pensar que esse fator deve ter tido uma grande influência na construção de suas identidades. Ao lidar desde muito cedo com as questões econômicas que afligem suas famílias, esses adolescentes começam a perceber que a realidade econômica em que vivem interfere nos seus planos pessoais. As narrações, neste momento, aparecem como uma queixa e também um desabafo, como no caso de Danilo:

Danilo - 17 anos e 11 meses. Mora com a mãe, é filho único. Os pais são separados e ele não tem contato com o pai. A mãe trabalha como doméstica.

"...Eu sou filho único, mora eu e minha mãe em casa. Eles são separados (os pais), eu nem vejo ele, não sei bem onde ele fica, cada hora ele tá num lugar. De vez em quando ele vai em casa, leva algum dinheiro... Eu preciso arrumar alguma coisa, (trabalho) pelo menos alguma coisa pra mim pagar o aparelho(dentário). Em casa não tá dando mais pra segurar. Eu tô preocupado, se eu passei lá em São Carlos, eu não tenho nem como pagar o ônibus. Nem o curso dá pra pagar. A minha mãe faz limpeza, ganha 1 salário. Ela ficou um tempo desempregada e teve que pegar isso mesmo, é difícil... "

Danilo tem um relacionamento bom com sua mãe, porém o foco de suas preocupações está no cotidiano, na sobrevivência do dia-a-dia. Seu desenvolvimento está limitado ao aspecto financeiro, e ele se percebe como alguém que tem que tomar ações imediatas para amenizar essa situação, procurando emprego. Apesar do apoio de sua mãe, não há o incentivo financeiro para conseguir continuar os estudos, que apesar da gravidade da situação, ainda é almejado como sonho possível.

Hercília - 18 anos e 8 meses. Mora com o marido, está casada há 8 meses. A mãe foi a única figura responsável por sua criação, tendo sido mãe solteira. A mãe foi professora e está aposentada, tendo se mudado do município para ir viver com o namorado. Não teve contato com o pai e é filha única. Hercília fala com saudades de sua mãe, e da vida de solteira. Parece estar vivendo uma fase de problemas de adaptação ao casamento e ao cotidiano da vida a dois. Em sua fala podemos notar um conteúdo emocional frágil:

"...eu ando meio doente, fui no médico porque estava muito nervosa,...eu tava esquisita, com uns ataques de nervos, e de vez em quando eu choro, sei lá, vinha tudo misturado, e ele falou que é um pouco de depressão, porque eu casei e tô longe da família...Mas é a vida, né, o meu marido tem paciência comigo, eu sempre fui assim meio sensível..."

No caso das adolescentes, o pai é totalmente ausente. Valdinéia sabe quem é seu pai mas nunca conversou com ele, tendo expressado raiva ao falar sobre o assunto. Hercília não conheceu seu pai, foi criada pela mãe sem outra figura masculina no lugar do pai, não querendo se demorar

muito sobre o assunto, e no caso de Júlia, a situação ficou tão tensa nesse momento de sua narrativa, que ela chorou, por algum tempo, quando dizia como conheceu o pai aos 15 anos. O conflito causado por esses relacionamentos ainda não foi resolvido, o que percebemos por não conseguirem falar naturalmente sobre eles, interferindo no cotidiano dessas adolescentes. Tais conteúdos nos fazem refletir sobre a importância das relações familiares, e como esses afetamentos estão sendo resignificados na adolescência, conforme Wallon (1998).

Fábio - 18 anos. Mora com os pais, a mãe não trabalha fora e o pai é pintor de paredes. Tem uma irmã mais nova de 12 anos. Fábio fala com tranquilidade de sua família e do relacionamento familiar, reforçando sempre o apoio que teve para os estudos e que seus pais estão fazendo esforços para tornar-lhe possível a entrada em uma faculdade.

Gustavo - 19 anos e 1 mês. Gustavo - Mora com os pais, tem um irmão mais velho, que é casado e não mora com eles, e um irmão mais novo, também adolescente. A mãe é do lar e o pai é caminhoneiro.

Gustavo relatou um bom relacionamento familiar, que se traduz numa ambiência familiar agradável, com planos e perspectivas para a continuidade dos estudos. A família vive com um orçamento parco, porém os pais incentivaram enfaticamente o filho a continuar os estudos, apesar de ser uma despesa que interfere na dinâmica da família toda.

Notamos que a maioria dos sujeitos se define a partir de sua situação familiar e doméstica, que é nesse momento de suas vidas, o elemento essencial em suas vivências. As situações familiares, as brigas dos pais e conflitos pessoais se desenrolaram por grande parte das narrativas,

o que nos leva a pensar que muito da energia que poderia ser usada para pensar em suas trajetórias pessoais está sendo usada para entender seu próprio papel dentro dos conflitos familiares.

O apoio dos pais na compreensão de conflitos e decisões por parte dos adolescentes surge como aspecto importante nas narrativas. Podemos notar que nos lares onde esse apoio foi dado a auto-confiança teve melhor espaço de desenvolvimento. A falta de apoio, por outro lado, desenvolveu insegurança e baixa auto-estima dos adolescentes, aparecendo nas queixas sobre a falta de diálogo e compreensão por parte dos pais, conforme pudemos observar frequentemente nos relatos.

3.2 HISTÓRIA ESCOLAR

Nesta categoria destacamos a vida escolar dos sujeitos, a partir de suas memórias, enfocando a trajetória da vida escolar, o desenvolvimento nos estudos, seu comportamento, e as relações professor-aluno, aluno-aluno e instituição-aluno. Identificamos nas narrativas em especial a fase do Ensino Médio, buscando o olhar dos sujeitos sobre a escola, os professores, os diversos métodos de ensino e a administração. Também tivemos como objetivo analisar o olhar pessoal do sujeito sobre si mesmo, quais foram suas atitudes para com a escola enquanto estudante, e como foi vivida a experiência escolar.

Quanto à trajetória escolar observamos que, dos 10 sujeitos entrevistados, oito tiveram a trajetória sem interrupções, sendo que dois deles ficaram retidos por um ano. Ricardo repetiu a 5ª

série, e Valdinéia foi expulsa de 2 escolas por comportamento, tendo repetido a 5ª série por conta disso. É interessante notar que tanto Ricardo como Valdinéia vieram de outras escolas estaduais da cidade, onde tinham cursado o Ensino Fundamental. Valdinéia foi convidada a se retirar desta escola na 7ª série, voltando novamente no 1º ano do Ensino Médio. Ela se justifica, dizendo:

"...até na escola, eu acho que eu podia ter aprendido muito mais, mas eu não queria nada com nada, nunca gostei de estudar..."

Identificamos que cinco dos sujeitos (Júlia, Artur, Danilo, Edécio e Fábio) tiveram toda a sua vida escolar nesta mesma escola, desde o 1º ano do Ensino Básico. Quando os sujeitos iniciaram a vida escolar, as escolas não eram ainda divididas por séries. Para estes sujeitos, isto foi colocado como um fator positivo.

Danilo - "...Eu estudei o tempo todo no (nome da escola), a vida inteira, desde a 1ª série, pra mim sempre foi bom aquela escola. Tem gente que fala que é ruim, mas eu aprendi um monte de coisa lá, deu pra ajudar bastante. Depende do aluno, eu acho. Até os professores, tem uns que dá aula em escola particular e lá, dá pra gente ver que é a mesma coisa. Eu se eu pudesse eu gostaria de ter estudado em uma escola particular só de experiência, mas é bom lá..."

Fábio - "...O colegial foi ótimo. Na época que foi mudar de escola, que separava as 4ª das 5ª séries, lá ficou as 5ª e eu também..."

Pudemos notar que embora os alunos não tenham escolhido esta escola propositalmente, também não tiveram nenhum interesse em mudar dela; até mesmo a aluna que foi expulsa, a escolheu para o Ensino Médio. Dos que vieram de outra cidade, também não houve nenhum desejo expresso quanto à procura de outra escola, ou comparações quanto à qualidade. Também Júlio, que veio de outra escola, não faz uma análise negativa da escola enquanto instituição.

De fato, os alunos concluem que tinham uma boa escola, apontando para si mesmos as falhas encontradas nos resultados. Eles fazem críticas bem pontuais aos professores e à instituição, como veremos a seguir, mas não como responsáveis diretos por seus fracassos. Ricardo atribui ao seu temperamento o fato de se considerar um mau aluno, dizendo: "...sempre fui meio genioso..."; Valdinéia diz que: "...nunca quis nada com nada, nunca gostei de estudar...", Gustavo, diz que não gostava de estudar, só queria o diploma, e Júlia disse que "...era meio lenta...".

Hercília e Gustavo vieram de outra cidade, ela no 1º ano do Ensino Médio, e Gustavo no 2º ano. Júlio veio de uma escola particular da cidade no meio do 1º ano, por motivos financeiros. Eles dizem ter se integrado bem à dinâmica da classe e da escola, não enfrentando grandes dificuldades neste sentido.

Júlio - "...Eu fui pro (nome da escola) no 2º colegial. Eu estudava no (escola particular da cidade), mas foi ficando muito caro, não dava mais pra pagar. Eu estava com medo, o pessoal falava mal do (nome da escola), mas entre lá e o (outra escola estadual da cidade), que é pior, fui pra lá, e vi que não era tão assim, não. De matéria foi tranquilo, porque eu já tinha aprendido umas coisas a mais até..."

Quanto ao desenvolvimento, seis dos sujeitos se expressaram como sendo bons alunos, que nos seus conceitos, quer dizer nunca ter ficado de recuperação e raras vezes ou nunca ter tido uma nota ruim. Ricardo e Valdinéia se assumiram como maus alunos, dizendo que não gostavam de estudar, e dois dos sujeitos se colocaram como alunos indiferentes, que poderiam ser enquadrados como regulares.

O desenvolvimento dos sujeitos na vida escolar não seguiu uma trajetória linear. Analisando o desenvolvimento na escola quanto ao Ensino Médio, sete dos sujeitos disseram que foi no Ensino Médio que melhoraram enquanto alunos, mudando sua visão sobre o que significava estar na escola. Um dos sujeitos, Júlia, relatou ter "caído um pouco no colegial", mas atribuiu isso à problemas familiares, e os outros dois acreditam ter tido o mesmo desempenho que tinham antes, e que mudar para o colegial foi "normal". Falando sobre o caso de Júlia:

"... No 1º ano (colegial) eu caí um pouco na escola, acho que por causa dos problemas em casa, de querer conhecer o meu pai, eu não tinha concentração, às vezes eu chorava sem motivo, se alguém me falava alguma coisa eu chorava. Eu sempre fui de ficar vermelha, então eu começava a ficar vermelha e com vergonha, é horrível..."

Isto pode ser atribuído à fase da adolescência, onde são revistos os padrões e regras de comportamento, quando então o adolescente começa a compreender por ângulos diferentes o relacionamento com diferentes membros da família.

Também aconteceu o contrário, de alguns alunos apresentarem melhoras no comportamento e no rendimento durante o Ensino Médio. Isto foi entendido por eles como parte

do processo de crescimento e amadurecimento, e pelo fato de começarem a ter outras percepções sobre a importância da educação na conquista de seus sonhos.

Ricardo: "... aí no colegial eu melhorei um pouco (...) tomei mais juízo, eu pensava mais antes de falar as coisas..."

Valdinéia - " Eu fiquei feliz no colegial, tinha outro povo que não era só aquele da 8ª série, fiz mais amizade, mas no 1º ano enforcava aula, ainda não dava muito valor pra escola, mas passei. No 2º melhorei,..."

Outras expressões que apareceram foram do tipo: "... é que eu tava crescendo, fiquei mais extrovertido..." (Júlio); "... eu pensava mais na vida..." (Danilo); "...foi ótimo, o colegial é outra coisa...(Fábio)". Frases que nos mostram que realmente foi nesse período de transição para o Ensino médio que os sujeitos começaram a entrar na fase de adolescência, tendo atitudes e comportamentos diferenciados dos que tinham até então.

Para os adolescentes deste trabalho, o comportamento pode ser entendido de várias maneiras. Dos sete alunos que disseram ter bom comportamento, quatro entendem que bom comportamento significa gostar de estudar. Para Edécio, além de gostar de estudar, ser bom aluno significa ser participante. Edécio foi o aluno que mais se destacou de toda a escola por seu engajamento com diversas atividades: Era representante de classe, membro do conselho representante dos alunos, membro e depois presidente do Grêmio Estudantil, fundador e professor do clube de xadrez e ainda idealizador e diretor de imprensa do jornal da escola. Edécio disse em sua narrativa que queria tirar o melhor proveito da escola, e que através de todas essas atividades é que pôde se desenvolver melhor como pessoa e ter uma percepção diferente do mundo. Em suas palavras:

Edécio - "...O que mais marcou pra mim de tudo era a participação política que eu tive em tudo, com o grêmio (...) eu conhecia todos os representantes (de classe), tinha uns que eram do grêmio. (...) é uma coisa que eu sempre gostei (...), o jornal foi uma conquista pro grêmio, por causa dele a gente até conheceu os vereadores(...), a gente foi atrás de patrocínio, eu que falava, eu fui paternalista e defensor da escola (...) deu pra gente fazer muita coisa, era muita coisa em horário fora das aulas, eu passava praticamente o dia inteiro na escola, um dia era reunião do grêmio, outro era o clube de xadrez, outra tinha que vir falar com alguém (...), reunião, mas eu gostava...".

Ainda dos sete, três entendem que bom comportamento é não atrapalhar a aula, e tirar boas notas. Podemos notar a sutil diferença entre gostar de estudar e cumprir a sua obrigação de tirar boas notas. Para esses alunos o importante não é o prazer em estudar, é não invadir o espaço do outro não incomodando os demais.

Júlio - "...mas eu já não gostava muito de estudar, ..., a gente não tem cabeça nessa fase, se tem um bagunçando você quer entrar na bagunça... Mas eu era bom, nunca tirei nota ruim, nunca tirei I, ..."

Gustavo - "...Olha, a escola era boa sim, eu que não fazia mais porque eu não gostava mesmo. Eu entregava as coisas, mas tinha dia que era só você ficar quieto no seu canto e pronto...."

Os outros três sujeitos restantes se consideram maus alunos. Para Ricardo e Valdinéia, ter mau comportamento significava responder para os professores, ser agressivos e não cumprir com as obrigações em sala de aula. Já para Júlia, ser um má aluna era não ser igual aos outros, era ser tímida demais. Ela gostava de estudar, mas isso não era encarado por ela como parte da visão do que o bom aluno deveria ser.

Ricardo - "...não gostava de estudar, sempre fui meio genioso, repeti a 5ª série, os professores falavam que eu não ia dar em nada. No colegial que eu melhorei um pouco, mas eu tive sempre essa coisa de responder pra professor, mas eu tomei um pouco de juízo..."

Júlia - "...Desde criança eu sempre gostei de estudar, nunca repeti de ano, mas eu era meio lenta, o que os outros aprendiam rápido eu sempre demorava mais, ficava pra trás..."

Porque Júlia gostava de estudar e se via como uma má aluna, numa classe em que vários alunos acham que ser bom aluno é gostar de estudar? De onde Júlia tirou a definição de que era lenta? Aqui nos atemos para pensar em como a visão na educação pode ser unilateral, e que essa visão fragmentada está presente na construção da subjetividade dos alunos de forma forte e frequente.

Existe um paradigma dominante, e que podemos concluir, vem de cima para baixo numa rede de relações de poder: no olhar da escola, o que é o bom aluno, aluno que gosta de estudar, ou aquele que cumpre com as suas obrigações? E o que é o mau aluno, aquele que não tem o mesmo desenvolvimento da maioria ou o que não gosta de estudar, ou tem um comportamento diferenciado? Em nossa análise, pudemos encontrar três patamares na escala de poder: a direção,

o professor e por último o aluno, como participante de seu processo de desenvolvimento. Não é intenção deste trabalho analisar as relações de poder na educação, mas elas existem, e interferem na imagem que o aluno constrói sobre si. Não podemos deixar de citá-las, porém não buscamos profundidade no sentido de interpretá-las, embora seja importante assinalar que em muitas situações a escola contribui para que o aluno se assuma como o único culpado de seu fracasso, o que leva ao rebaixamento de sua auto-estima, por não se considerar capaz de aprender.

Porque para os alunos participantes da pesquisa, não há uma percepção clara sobre o que se esperava deles na escola. No olhar dos bons alunos, ou, "dos que gostavam de estudar", ficou subentendido que maus eram todos os outros, inclusive os que se consideram bons por não "atrapalhar" a aula.

A seguir analisamos a relação professor-aluno. Dos 10 sujeitos, oito concluem que a relação depende do professor para ser boa, o que habitualmente é a visão mais comum. Um disse que depende tanto do professor como do aluno. E Edécio, aquele que se destacou por diversas atividades escolares e extra-curriculares, acredita que a relação depende da direção, do professor e dos alunos para funcionar, trazendo uma visão mais ampla sobre o assunto.

Dois dos alunos dizem que na sua experiência escolar a relação professor-aluno não foi boa porque os professores não respeitavam os alunos em termos de igualdade, sendo autoritários e não buscando criar uma boa relação. Para esses alunos alguns professores são ruins porque não respeitam os alunos e não merecem portanto o seu respeito. É a questão da afetividade que aparece...

Gustavo: "...mas eu sempre achei que tinha umas coisas que a gente aprende que não tinha nada a ver. Tinha muita aula enrolação, professor passando coisa na

lousa, meia hora, 10 minutos de chamada e 5 pra explicar, porque aí já vai bater o sinal..."

Ricardo: "...Tem professor que sabe menos que a gente, e só fala pra uns poucos que fica ali na frente, e o resto tudo conversando, e nem se você quiser prestar atenção, nem dá pra escutar, aí a gente conversa mesmo. Eu não suportava quando começa a ficar falando nada com nada, aí é o pior. Tem professor que só escreve na lousa, não explica nada e não quer nem saber. Aí fala assim: "vocês fica quieto pra eu explicar", aí o povo dá uma diminuída, aí em vez de falar numa vez, começa: "vocês tem que ficar quieto!", aí fica bravo e fala: "Então eu não vou explicar mais nada, porque vocês são isso, vocês são aquilo". Parece criança falando,...

Fábio - "...Tinha a (professora de Matemática) que era carrancuda, ela trazia os problemas dela, da casa dela, pra gente. E fica: olha, vocês não casa não, casar é só dor de cabeça... Ou as vezes falava assim: já não chega tudo que eu tenho de problema na minha vida, inda tenho que chegar aqui e vocês nessa bagunça? Vocês não brinca comigo não, que eu deixo todo mundo de ano, ou que vou abaixar a nota da classe inteira,... umas coisa assim, não tem cabimento...A nossa classe era bem unida, não tinha rixa com professor nenhum, mas tinha uns que a gente gostava mais, lógico..."

Infelizmente, situações como a descrita pelos sujeitos não são incomuns. Algumas vezes os professores descarregam suas frustrações nos alunos com tal intensidade, que os discursos

caminham mais para o desabafo do que para uma crítica construtiva para os alunos. Porém, devemos pensar se os alunos estão ali para receber esse tipo de comentário, carregado de agressividade e inútil do ponto de vista educacional. Afinal, se os alunos estão trazendo isso em suas narrativas é porque esse fato teve importância para eles dentre tantos outros acontecimentos.

Na verdade, a realidade descrita retrata a escola bancária, enciclopédica, que não leva em conta o universo cultural do aluno; que não está organizada para um trabalho docente que tenha como ponto de partida as experiências dos alunos; que é excessivamente teoricista, não estabelecendo a tão necessária relação teoria- prática. Como é possível ao aluno, em um contexto tão adverso, construir significados para os conhecimentos veiculados pela escola?

Outra situação constrangedora é dita por Júlio:

"...sabe o que o prof.(nome). falou, teve um dia que ele, sei lá, acho que tava revoltado, falou que a gente não prestava pra nada, que a gente ia ser empregado dos filhos dele, isso quem ainda conseguisse se formar, porque a gente era mais pra virar bandido ou drogado do que conseguir ser alguma coisa na vida. Você acha que isso é coisa de falar pra classe?... Isso só pra te dar uns exemplo das coisa que eles fala quando tá nervoso...."

Mesmo fazendo críticas e se considerando um mau aluno, Ricardo tem discernimento para não generalizar sua fala para todos os professores.

"...quando a gente respeita o professor é outra história. Eu brigava mesmo com o (professor de Biologia), com e (professora de História), com esses professores que parecem que tem raiva da gente, você só serve se ficar lá quietinho e copiando a

lição. Quando a aula é diferente, quando eles explicam, ou ensinam uma coisa legal, ninguém faz bagunça..."

Outros três sujeitos que dizem que o relacionamento depende do professor acreditam que a relação é ruim, não porque o professor é ruim, mas sim porque eles não se preocupam com os alunos. Aqui caímos novamente na questão da afetividade.

Valdinéia - "...eu já fazia as coisas que os professores pediam, mas tem uns que abusa, acha que a gente é tonto, ficar copiando coisa da lousa é ridículo, é coisa do século passado, eu ia lá, tirava um xerox do caderno de alguém e pronto, é a mesma coisa, porque se eles acham que é só isso que eles tem a oferecer, eles mesmo que estão se desvalorizando, a gente não quer isso, a gente quer aprender, conversar, entender as coisas, não ficar escrevendo que nem uns louco, depois bate o sinal, e explica de qualquer jeito na outra aula. Eu sinto falta da escola mais de estar sempre vendo o pessoal, era legal isso..."

Hercília - "...Quando tinha alguma coisa de diferente é que eu gostava mais. (teve um dia) ...que teve aquela volta, aquele círculo na classe, pra gente comentar daquele filme, (...) eu nunca esqueço, a gente ficou um tempão falando daquilo, a discussão foi legal porque cada um viu um ponto diferente,(...) As aulas da professora M. também é legal, dava pra ver que ela gostava mesmo da gente, não é falsidade, aquela coisa forçada.(...) Tinha a parte ruim também, a escola era muito desorganizada, e tem professor que não gosta de aluno, nem de dar aula..."

Hercília também dá o enfoque do afeto dos professores para com os alunos. Ela concorda com Ricardo na questão do respeito que os alunos buscam dentro da sala de aula, e que quando o professor é bom, a aula fica agradável e produtiva. Para Hercília, o bom professor é o que gosta dos alunos.

Danilo concorda com isso, admitindo que há professores bons e ruins; mas de qualquer maneira, o relacionamento depende deles. Ele também nos chama a atenção para algo muito importante, que aqui ele chama de "outro tipo de educação", que é a da reflexão, da consciência de cidadania, a educação que os alunos vêm como a de aprender a viver, da constituição de sua identidade como pessoa.

Danilo - "...Os professores lá no (nome da escola) era 8 ou 80, tinha uns que era melhor que fosse fazer outra coisa da vida, mas tinha uns que era amigo também. Não era só matéria, matéria, matéria, eles falavam deles e fazia a gente falar da gente também, conversava pra dar um outro tipo de educação, de falar o que é certo e errado, de falar do que tá acontecendo com a gente. (...) de ficar trocando idéia, até com os professores mesmo, tinha professor que conversava com a gente, era bom....

É interessante notar também como a maneira do professor lidar com os alunos aparece nas queixas de Valdinéia:

"...eu sempre gostei de números, em física, matemática, essas coisas eu ia bem, eu pegava livro na biblioteca e fazia coisa que eu nem tinha aprendido e acertava, ia olhar na resposta e dava certo...isso eu fazia por conta minha, imagina, a S.

(professora de matemática) não me suportava, ela entrava na classe e já falava que se eu quisesse eu podia sair que ela nem punha falta, a F. de física até que era mais legal, mas ela não dava nada, só ficava conversando com um povo lá da frente, punha uns exercícios na lousa e batia papo até..."

Vale lembrar que Valdinéia se descreveu como uma má aluna. Uma má aluna que não se relacionava bem com as professoras de Física e Matemática, mas que tinha boas notas nessas disciplinas (pelo menos nas de avaliações, não nas de comportamento). Uma má aluna, segundo ela mesma, segundo os professores e suas próprias notas. Uma má aluna que ia na biblioteca por conta própria, fazia exercícios sozinha, e que foi autodidata em alguns conteúdos. Ninguém, nem mesmo ela, percebeu que isso poderia significar algo de bom. Suas professoras não gostavam dela, e pronto: ela não era boa.

Esse é um dos problemas dos alunos acharem que a relação depende sempre do professor; não conseguem se perceber como agentes capazes de mudar essa relação. Eles aceitam os juízos de valor que são feitos sobre eles sem arrazoarem se isto realmente condiz com suas potencialidades.

Um dos alunos, Artur, acredita que os professores são bons e os alunos ruins, atribuindo aos alunos a culpa por não dar certo a relação professor-aluno.

"...Eu fico até com dó dos professores, tem muito professor bom lá, muita gente inteligente, e o povo não quer nada com nada, ninguém merece aquelas turmas, (...), escola pública não tem jeito porque não tem recurso pra nada, mas pelo menos base a gente teve. Mas só dá pra ter o mais simples..."

Fábio acredita que a relação depende dos dois ângulos para dar certo, conforme sua fala:

"...o prof. (nome)...era de amizade mesmo, não era só aquela coisa de eles irem lá pra dar matéria. E mesmo quando a matéria é chata, se o professor é legal a gente releva, porque fica mais gostoso.(...) Eu acho que essa coisa de professor e os alunos, é uma coisa que depende dos 2, porque tem professor que tem mais dificuldade de conversar com o aluno, de controlar uma classe, aí o povo zoa mesmo..."

Edécio fez uma alusão maior sobre a relação professor-aluno, acreditando que a relação depende na verdade também da direção e das circunstâncias políticas que regem a educação. Talvez Edécio tenha essa visão por acompanhar de perto o funcionamento da escola, e por conviver com os professores num outro nível que não o da sala de aula, devido à participação no Grêmio, percebendo os problemas que eles enfrentam, muitas vezes que vem da instituição. Ele disse:

"...que esse negócio de achar que o aluno é culpado de tudo eu acho muito errado. A direção, a coordenação, é tudo uma máquina, se tiver pulso, tudo caminha(...) porque se não tem um acordo no jeito de fazer as coisas nada dá certo, a máquina não funciona e todo mundo sai perdendo."

Também no que concerne a esse ponto, Hercília diz:

"...Devia mudar essa coisa de professor não poder ser mandado embora, eles deviam de poder escolher o professor que é o melhor, em vez de ser essa coisa de atribuição...."

Quanto ao olhar sobre a direção, ou de maneira mais abrangente, a administração escolar, os sujeitos também tiveram opiniões elaboradas. Dos cinco sujeitos que tiveram toda a sua trajetória escolar na mesma escola, quatro referem-se à uma pessoa na direção que foi marcante em suas vidas. O apoio e a compreensão que esses alunos tiveram da direção ficou registrado como especial, servindo ainda de parâmetro para avaliarem outras administrações. Essa diretora esteve na escola até o fim do 1º semestre do 1º ano do Ensino Médio, dos alunos citados neste trabalho.

É interessante perceber que essa diretora não foi lembrada apenas pelos alunos que se consideravam "bons"; mesmo os alunos que disseram ter problemas de comportamento lembram dela, como alguém a que se devia respeito e consideração, conforme percebemos nas palavras de Ricardo:

"... quando eles chamavam ela (a mãe) na escola eu cortava um doze em casa, ainda mais quando era a (nome) a diretora, mas eu gostava dela, eu sabia que ela fazia isso pro meu bem, e ela conversa, não ficava xingando a gente. E a maioria era por causa de responder pra professor, mas você me conhece, quando a gente respeita o professor é outra história..."

Neste caso, percebemos como a diretora conseguia conversar com os alunos, intermediando contatos entre os alunos e os professores, e por vezes com seus pais. A palavra mais importante para Ricardo em sua narrativa é o respeito, e apesar de reconhecer a rigidez da direção e sua autoridade, aceitava-a, e por que não dizer, admirava-a. Também podemos

subentender que outras pessoas que assumiram a direção não tinham essa postura, dada a sua colocação: "não ficava xingando a gente".

Ela era admirada não só pela maneira como lidava com os casos de aluno enviados com problemas de comportamento, mas também pelo apoio. Nas palavras de Edécio, enquanto presidente do Grêmio Estudantil, a diretora foi fundamental para que o Grêmio se instalasse e tivesse valor dentro da escola. O apoio foi essencial até para os participantes do Grêmio se sentirem valorizados para suas realizações.

"...Quando tinha a (nome) na direção era tudo mais gostoso, a (nome) era demais. Depois dela aquela escola acabou. Quando eu fui pra lá, ela já estava de diretora, eu já entrei pro grêmio, aí depois fui presidente do grêmio, ela dava apoio pra gente. Tinha umas coisas que eles não concordava, claro, os professores, mas ela procurava defender a gente. Ela idealizou o conselho representante dos alunos, selecionavam os melhores alunos, os CDF mesmo, como representantes, a classe e os professores..."

Edécio usa uma frase forte: "depois dela aquela escola acabou". Isto nos leva a pensar em como os alunos estão inteirados da qualidade das relações instauradas dentro da escola. Ele detectou as mudanças que aconteceram dentro da estrutura administrativa em resultado da mudança de uma pessoa. Inclusive, reiterando as palavras de Ricardo no que concerne à intermediação entre os professores. No entender dos alunos, essa direção era justa, não defendendo o interesse de professores em detrimento dos interesses dos alunos. E o que é mais importante, o afeto, fator a que também se referiram outros alunos ao citarem a antiga diretora.

Porém, todo este espaço conquistado, de valorização do aluno, passou por uma revisão de conceitos:

"...Mas depois da (nome) não era mais assim não, eu queria até sair do grêmio, parecia que a gente era um estorvo. A (nome) dizia que eu era idealista, mas ela gostava de mim, tudo que ela falava e mandava a gente fazer era pro nosso bem.(Edécio)

No geral, podemos entender que os sujeitos esperavam mais apoio da direção para que a escola fosse um espaço melhor aproveitado. Os que não tiveram uma boa experiência com a direção da escola fizeram queixas sobre a organização, a falta de controle sobre o cumprimento das normas e a impunidade, (uniforme, horário, evasão). Valdinéia, por exemplo, diz que:

"...enforcava aula mesmo, não dava nada, inda quando a inspetora me pegava no outro dia, falava que eu ia pra direção, mas eu chegava lá e nem tava a mulher lá,(....) eles meio que nem sabia o que fazer comigo, aí eu ia pra sala, né, e a inspetora pagava o maior mico. No fim ninguém nem falava nada...."

Mesmo para quem tinha o apoio da administração a tarefa não era fácil:

Edécio - "...Eu buscava desenvolver várias atividades com os alunos, eu fui paternalista e defensor da escola. Quando eu fui presidente então, foi uma loucura, tinha projetos, eu vetava projetos, porque você imagina, tem coisas absurdas que os alunos vem querer que a gente faça, tipo trocar o professor porque ele não é

bom, deixar entrar mais tarde quem não pode chegar na 1ª aula, coisa que não tem condição, não dá mesmo, e acaba-se por ter inimigos até, sei lá, não inimigos, gente que não gosta da gente, ou do grêmio ou da minha pessoa. deu pra gente fazer muita coisa, é outra coisa que cansava muito também,..."

Podemos observar que ser um aluno participante também trouxe muitas dificuldades, inclusive a de não ser querido por alguns colegas de classe, professores e membros da direção. Quando a direção apoiava o Grêmio, ser participante era bom para Edélcio. Quando a direção mudou, o Grêmio e sua pessoa em especial se tornam "um estorvo". Ou seja, a maneira como a instituição dava espaço para o desenvolvimento do Grêmio era de fundamental importância para sua continuidade. Aqui percebemos o quanto a escola não é o espaço do aluno, e como que ela muitas vezes, além de não incentivar, proíbe o desenvolvimento dos projetos dos alunos. A escola impõe as regras e o modo de pensar, não os democratizando, como pudemos observar na colocação de Edélcio sobre a entrada na 2ª aula. Isto é entendido como proibição, como se fosse algo previsto por lei, impedindo o surgimento até mesmo do questionamento: "Não é possível entrar na 2ª aula? Por quê?"

As queixas também disseram respeito à atitude para com os professores, no sentido da direção não tomar atitudes para a otimização das aulas. Os alunos acreditam que deveriam ter tido mais aproveitamento das aulas com os professores, e que o incentivo aos professores para otimizarem suas aulas deveria vir da direção.

Hercília - "... Acho que lá é muito fraco, não tem muito incentivo nem pros professores, da direção, do governo. (...) é tudo coisa que você lê e pronto, já guardou, não tem muita graça...."

Alguns alunos citaram a mudança de distribuição escolar como causa importante para a queda do nível escolar. Segundo eles, a escola não conseguiu se adaptar às exigências de vários alunos de realidades diferentes quando houve a separação entre Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Artur - "...Mas o nível da educação caiu bastante, começou na 8ª série. Foi quando mudou o conceito, mudou os alunos, os que entraram era tudo de outro nível. Antes no W. tinha fila de espera, tinha que ser do bairro pra poder entrar, mas aí no colegial virou uma bagunça, vinha gente de todo canto, muito aluno que não valia a pena...."

A maior queixa dos alunos quanto ao aspecto institucional foi referente às mudanças frequentes na direção. Segundo eles, isso torna complicado o envolvimento com os alunos que acabam por não saber o que se espera deles. Na questão do apoio, eles se colocam como não sabendo nem onde buscá-lo. Também isso fez com que a organização ficasse caótica, deixando complicados os contatos dos alunos com a direção.

Também, acreditamos que é importante considerar a repercussão que a reorganização do ensino teve nas comunidades, principalmente nos municípios do interior, que conta com bairros menores e bem distintos entre si. A questão do território parece incomodar, conforme as entrevistas tem demonstrado. A escola é uma construção social, e portanto tem uma história construída pela equipe escolar e pela comunidade de usuários. A ruptura com o processo histórico que vinha se constituindo até então, trouxe o choque cultural, o desconforto e a falta de ideais comuns entre os alunos.

Danilo - "...A direção, essa eu acho que é ruim, porque muda todo ano, não dá pra fazer nada, era bom quando eu era criança. O (nome) foi diretor por cinco anos, depois a (nome) mais um tempão, sei lá, a gente tinha respeito, medo de ir pra diretoria, porque sabia o sistema deles,(...) se começa uma coisa, termina. Agora mais pro fim, mais no colegial, pelo que eu lembro, às vezes aparecia uma pessoa nova na porta, a gente perguntava quem era, ia ver, era o diretor . Aí muda o que o outro fez, o que o outro prometeu, as coisas que gosta e o que pode fazer, e o que não pode fazer..."

O relato mostra que a constituição de regras é aleatória, ou melhor, que está ligada à vontade pessoal do diretor. Por isso é importante desenvolver a gestão participativa, que infelizmente, não sai do discurso.

Fábio - "...A direção era mais complicada porque tava sempre mudando, não era uma direção que tinha um entrosamento com os alunos, com as classes, eles até ouviam a gente quando precisava, mas dava um trabalho. Uma vez eu queria falar com a diretora, porque eu era representante, e tava acontecendo uns lances com um professor, dava o maior trabalho. Um dia tava muito ocupada, um dia não tava naquele horário, e toda vez eu tinha que explicar pra inspetor, professor, coordenador, qual que era o assunto, e o povo tava me pressionando na classe pra saber se eu não ia falar com ela, olha, foi uma canseira..."

Gustavo - "...Da direção eu não sei não, quando eu cheguei lá era uma, depois trocou, eu nem conheci, aí ela tirou licença e entrou o ...ele era ponta firme, ninguém zoava com ele, ele dava suspensão, chamava os pais. Eu acho que tinha que ser assim, porque ninguém abusava muito..."

Portanto, acreditamos que a frequente troca da figura do diretor na escola não torna possível o surgimento do vínculo desejado pelos alunos, necessário para que se sintam amparados enquanto alunos e também enquanto indivíduos. A figura do diretor também foi apontada como primordial para o funcionamento harmoniosos do corpo docente, incluindo a intermediação entre professores e alunos, garantindo a aplicação dos seus direitos.

Por outro lado, os alunos em sua totalidade enfatizam a importância dos amigos para fazer do espaço escolar um espaço agradável. A relação aluno-aluno apareceu como o vínculo mais sólido desenvolvido na escola, o ponto de união dos alunos, o espaço maior de troca de informações. Isto pode ser entendido como inerente à fase de adolescência, onde se intensificam os contatos com as pessoas da mesma idade.

Podemos observar isto em frases como:

"...o bom da escola foram as amizades..." (Artur);

"...eu gostava, ia bem, olha que hoje eu sinto muita falta de estudar, quando a gente perde é que dá valor. Eu sinto falta também do papo com os amigo, de ficar trocando idéia..."(Danilo)

"...Agora que passou, eu sinto muito falta da escola, mesmo com as partes ruins, porque era um lugar de aprender, de estar com os amigos, você cresceu com todo mundo que tava lá..." (Ricardo)

A importância do vínculo desenvolvido com os colegas de classe também é citada como auxiliando no desenvolvimento individual dos sujeitos, em questões como a auto-estima, a insegurança e a timidez.

"... Eu até que me adaptei bem, no começo eu fiquei meio assim, porque eu vim de fora e não conhecia ninguém, aos poucos fui fazendo amizade com os cara e aí rolou legal ..." (Gustavo)

"... Eu sempre fui meio bobinho quando eu era criança, não conversava com ninguém na escola, era tímido demais. Conforme fui crescendo foi melhorando, hoje falo mais que a boca, brinco bastante, sou mais extrovertido. Eu mudei mais quando eu fui crescendo, eu era sempre o menor da classe, até no colegial. Isso atrapalha, porque a gente fica muito sozinho, ainda bem que passou., e peguei amizade fácil, o pessoal é mais aberto do que na outra (escola). Não tem gente metida, é todo mundo simples, foi a melhor classe que eu já peguei..." (Júlio)

Fábio - Eu gostava de estudar, tinha os amigos por perto, a gente falava mal da vida dos outros...A gente ajudava e era ajudado, e vice-versa, acontecia comigo de eu precisar conversar e tinha gente pra isso,..."

Percebemos que o fato de a escola servir como espaço para o desenvolvimento dos indivíduos e para vencer obstáculos pessoais, não foi uma proposta que partiu de cima, nas estruturas de poder. Pelo contrário, a escola não proporcionou, ao menos intencionalmente, o espaço para que os adolescentes pudessem estar trocando informações e experiências.

Podemos concluir, portanto, que além dos alunos valorizarem a escola como espaço para a amizade, que isso se tornou mais importante ainda no Ensino Médio. O que se espera da amizade no colegial é diferente nesse período: busca-se a inserção num espaço social, o vínculo com os iguais, nesse caso, as pessoas da mesma idade.

Quanto à análise geral que os sujeitos fizeram sobre a escola, os dados colhidos apontam para uma grande insatisfação. Seis dos sujeitos se dizem abertamente descontentes com sua experiência escolar, três podem ser entendidos como conformados colocam como insuficiente, mas satisfatória, e um se posicionou como satisfeito. Analisemos primeiro os descontentes:

Ricardo - "...Pra mim a escola não ajudou em nada a decidir o que fazer, porque nem pra gente gostar de estar ali funcionava, ..."

Hercília - "... Eu não lembro de quase nada, aquelas coisa de química, de física, de história, acho que você aprende mais a título de curiosidade que outra coisa, aprender a fazer alguma coisa de útil que é bom mesmo, não, pra que isso, eu me pergunto hoje, parece que foi tudo tempo perdido..."

Novamente vimos aqui a questão do excessivo teoricismo, sem estabelecer relação com a prática, ou seja, com a vida cotidiana dos alunos, o que traz um ensino cansativo e enciclopédico, sem envolvimento real do aluno.

Valdinéia - "...o (nome da escola) não exige nada da gente, só frequência se for ver, então o professor olha o aluno que ele acha que não vai dar em nada e nem liga, fica tudo abandonado. Não vou dizer que não tinha os professor bom, mas a maioria só liga praquele miolinho ali da frente e o resto que se dane. Pra mim foi só desgaste, aquela coisa de ter que na escola porque tem que ir, porque a gente tem que ter o diploma pra qualquer coisa hoje, ...

A fala de Hercília está relacionada com os trabalhos de Collares & Moysés (1994) sobre as profecias que se auto-realizam. Os estudos das autoras na rede pública apontam para o grande número de professores que, já no primeiro dia de aula, fazem estimativas sobre quais alunos terão sucesso ou fracasso. Os estudos também indicam que essas opiniões são reforçadas nas atitudes dos professores durante o decorrer do ano, contribuindo para que outros, inclusive os alunos ‘escolhidos’, se identifiquem com as opiniões que os professores emitiram a seu respeito.

As queixas dos alunos passaram por questões como a estrutura do currículo e a metodologia dos professores, enfatizando a falta de proximidade entre as necessidades dos alunos e o suporte educacional oferecido pela escola. Para os alunos mais conformados, suas opiniões ficam, como dizia Manuel Bandeira, "naquilo que poderia ter sido e que não foi..." Eles queriam uma escola melhor, mas “até que aquela foi boa”, num tom condescendente de quem enxergou as dificuldades mas não fez esforços no sentido de mudá-las. O que representa isto para os alunos? Suportável, sem muitos conflitos? Mas o papel da escola de socializar o patrimônio cultural não se cumpre.

Porém, como esse olhar das narrativas é posterior aos acontecimentos, podemos concluir que no momento em que estavam vivendo as situações, não tinham tido as tomadas de consciência necessárias para buscar e estabelecer mudanças em sua realidade. Esta análise foi

proporcionada pela reflexão. Mesmo assim, precisamos ponderar se o aluno tem força para isso quando atua isoladamente, quando não forma um coletivo. E esse meio miscigenado culturalmente, devido à organização do Ensino, conforme eles citaram há pouco, facilita ou dificulta a formação de um coletivo estudantil que lute pelos seus interesses?

Quanto mais o tempo foi passando durante o Ensino Médio, mais a crise de adolescência foi se intensificando, surgindo angústias maiores, frustração e insatisfação. As queixas, tanto contra os professores quanto à direção, dizem respeito ao fato de serem tratados como criança, de não pedirem a opinião dos alunos para decisões que lhes dizem respeito, de serem deixados de lado e ignorados até, enquanto seres pensantes. A falta de afeto e a ausência de vínculos maiores encabeçam esta lista de frustrações. Um sentimento de impotência pode ser percebido na fala de Fábio:

"...Agora quando é eles (a direção, os professores) que querem fazer alguma coisa , é outra história. Não dá pra bater de frente, não pedem a opinião da gente, quando eles iam fazer dia das mães, dos pais, essas coisas, vinha tudo resolvido, eles chamavam a gente tipo assim: olha, a gente vai fazer uma comemoração do dia dos pais, agita com o pessoal lá da sua classe que toca, pra vir na escola dia tal e tocar aquela música assim e assado (...). Quem fizer cartaz vai ganhar ponto na matéria que estiver precisando, é uma baixaria..."

Ainda assim, para Júlia,

"...a escola era o lugar em que eu me sentia melhor, tinha os amigos, embora eu não fosse de falar muito, nem de contar da minha vida, era o espaço que eu tinha de mais legal...".

Não podemos deixar de lembrar que Júlia tinha sérios problemas familiares, e que portanto, a escola era um refúgio e um espaço onde aqueles problemas podiam ser deixados de lado. Concluimos, portanto, que a escola não foi, para os alunos entrevistados, um espaço de liberdade, onde era fácil conviver. As pressões emocionais, dos conteúdos internos da adolescência, não foi trabalhado pela maioria dos professores, nem houve preocupação por parte da direção, em entender seus alunos enquanto adolescentes, respeitando os processos que estavam vivendo.

Muitos dos alunos analisaram a escola negativamente do ponto de vista da eficiência e utilidade para suas vidas, representando mais um fardo a ser carregado, já no duro caminho da adolescência. Os alunos não viam na escola um espaço para auxílio no crescimento individual, e à medida que se aproximavam do fim do curso, o objetivo essencial era o diploma. Ir à escola, estudar, lidar com novos conteúdos e diferentes professores, era, nas palavras de Valdinéia, "só desgaste". Mesmo Edécio, que se envolveu com profundidade na vida acadêmica, e que pôde fazer da escola um espaço de produção salientou a dificuldade para a realização dos diversos projetos, empreendidos com esforço, que só tiveram lugar porque uma pessoa deu ouvidos a eles, os alunos. E que quando essa pessoa não esteve mais presente, tudo ruiu.

3.3 HISTÓRIA PROFISSIONAL

Nesta categoria analisamos as expectativas e as realizações dos adolescentes, abrangendo o período que foi desde a finalização do Ensino Médio até o momento em que foram realizadas as entrevistas, cobrindo aproximadamente 1 ano e 7 meses. Nosso enfoque foi sobre o início da vida profissional e a continuidade dos estudos. Identificamos quais foram os planos elaborados no decorrer do Ensino Médio, e o que foi efetivamente colocado em prática após a finalização dos estudos. Nas narrativas conseguimos detectar a sutil transição da subjetivação para o concreto, construída a partir das possibilidades oferecidas aos participantes desta pesquisa. Observamos também os objetivos que os sujeitos têm buscado, e quais as realizações práticas para atingirem suas metas.

Identificamos que dentre os nossos 10 sujeitos, dois estão trabalhando, um está prestando serviço militar, um está no seminário, três realizam trabalhos temporários, ou o que chamam de "bico", e três não trabalham, nem realizam nenhuma atividade com lucro financeiro. É interessante observar que dos dois que estão trabalhando, a atividade profissional foi proveniente dos laços familiares. Artur trabalha com o tio e o avô, na área de carpintaria, e Fábio trabalha com representação comercial, com o tio. Em ambos os casos a atividade se iniciou ainda durante o período em que estavam estudando, trabalhando meio expediente, e com possibilidades de ajustar os seus horários conforme as exigências da vida escolar. Após a formação, os sujeitos passaram a se dedicar com mais exclusividade às tarefas do trabalho, adquirindo mais responsabilidades e autonomia.

Dos três sujeitos que fazem "bicos", apresentam-se as seguintes situações: Júlio dá aulas de violão e faz trabalhos musicais sob pedidos; Hercília trabalha em promoções de supermercados; e Júlia cuida de crianças em sua vizinhança, como babá. Em todos os casos, o desejo expresso pelos entrevistados é o de ter um emprego fixo, sendo que essas atividades são temporárias até a obtenção de uma oferta de emprego. Essas atividades são necessárias à sua subsistência, no entanto, continuamente estão procurando por qualquer tipo de emprego que ofereça estabilidade financeira. A busca pelo emprego também é contínua para os três adolescentes que estão desempregados, e que não tem nenhuma fonte de renda.

A situação fica pior quando o adolescente já teve um trabalho, e agora está sem emprego, como conta Valdinéia:

"...Eu estou dependendo da minha mãe e do meu padrasto agora, porque eu não consegui serviço desde esse da rodoviária (balconista); ele me dispensou porque tava com pouco movimento. Eu tenho ido no PAT (Posto de Atendimento ao Trabalhador) mas até agora não teve vaga, diz que vai ter uma de telemarketing, quem sabe. Antes eu trabalhei na oficina, era bom, eu saía da escola e ia pra lá, ..., mas quando o filho dele entrou eu tive que sair. Foi ruim porque lá eu me sentia útil, na escola não, além de que lá eu ganhava dinheiro..."

Além do salário, o emprego também funcionava como um fator positivo para a auto-estima, como expresso: '...-lá eu me sentia útil', e um facilitador das relações familiares. Júlia também tem passado por semelhantes dificuldades:

"...Lá em casa sei lá, ninguém nunca pergunta da vida, do que você quer da vida, a única coisa que eu escuto é '-Vai procurar serviço', eu já cansei de levar currículo em todo lugar, no final do ano eu trabalhei na ...(papelaria), mas era só pro final do ano até o começo das aulas, que tem muito movimento, o salário era muito bom, mas ninguém foi contratado."

Podemos perceber como que o fator financeiro aparece como essencial nesta fase de finalização do Ensino Médio, e que em todas as narrativas foram identificadas uma nova percepção do status financeiro de cada um, até como direcionador dos planos dos adolescentes. Para se definirem como pessoas, eles primeiramente tiveram que efetuar um plano econômico que sustentasse suas próximas atuações.

Quanto aos estudos, nossos dados mostraram que seis dos sujeitos entrevistados não estão estudando, um está fazendo cursinho, dois estão em um curso técnico, e um está no seminário, onde cursa complementarmente como parte da formação, algumas disciplinas do curso de Filosofia. Há uma grande distância das realizações a que esses jovens tinham se proposto enquanto estudantes, pois planejavam dar sequência aos seus estudos. Nas falas que selecionamos a seguir podemos observar o que é que passou a interferir nos planos dos sujeitos: mais uma vez, o maior "vilão" identificado foi o fator financeiro. Os jovens também apontaram que a escola não lhes deu base para continuar os estudos sequencialmente, tanto nas bases educacionais como na questão da informação e do incentivo.

Danilo - "...Agora fazer alguma coisa a mais é que está sendo um desafio a mais pra mim. Faculdade tá difícil, acho que preciso de cursinho, e ainda não deu certo.

Quero prestar agora um curso técnico, é mais barato e acho que pode dar certo, porque a gente já consegue trabalhar.

Júlio segue o mesmo raciocínio, e por isso ingressou num curso técnico, apesar de não ser em uma área com a qual tivesse afinidade:

"...A gente se forma e de repente, bum, não tem mais nada pra fazer, é o dia inteiro em casa, deixa qualquer um louco. Hoje eu estou fazendo contabilidade técnico, lá no ..., porque tem aqui na cidade e não tem que pagar, e ainda é só 1 ano e meio pra quem tem colegial. Prestei o vestibulinho e entrei, foi fácil, pelo menos não fico parado, minha mãe mesmo fala, que estudo nunca é demais..."

Artur está fazendo cursinho:

Artur - "...Mas é lógico que, né, a situação quando a gente cresce é outra, não tem a menor condição de nada de eu fazer faculdade, nem de escola, porque não tive muita base, o ensino no ...(escola da pesquisa) é fraco...Saí de uma escola que não me deu condição de nada, hoje eu sei um monte de coisa que eu não sabia, até sobre vestibular, o lance de faculdade pública, e até de matéria mesmo, parece que eu não aprendi de matéria nada antes de entrar no cursinho..."

Podemos identificar que o próprio fato de estar continuando a estudar dá a esses sujeitos condições de ter uma visão diferenciada sobre a educação que tiveram, um olhar crítico e que

funciona como agente proporcionador de mudanças, que os levaram a buscar maiores elementos para a sua formação.

Outro fator que nos chamou a atenção foi sobre as diferenças evidentes sobre os sujeitos do sexo feminino, interferindo nas perspectivas de futuro. A segurança aparente proveniente de um relacionamento afetivo parece ser importante para o planejamento do futuro das jovens em seus depoimentos. O relacionamento afetivo, também, parece suprir as necessidades de apoio que, eventualmente, não foi dado no núcleo familiar, como expressa Hercília:

"...Ela (a mãe) se aposentou,...é mais por isso que eu casei também, eles iam mudar daqui, meu padrasto era de lá, e eu tinha acabado de me formar, ou eu ia, e eu não conhecia ninguém lá,... não tinha nada pra fazer, ou eu ficava aqui. E aí o (marido) quis casar, a gente não falava disso, mas quando surgiu a idéia eu gostei, porque dá um alívio na gente. Ter uma parte da vida resolvida..., eu ia ficar na casa dele com a família dele, mas eu não queria muito, não, sabe como é, morar com sogra, então foi legal.... Eu por enquanto não tô estudando, eu tô parada mesmo, porque ele (o marido) está estudando e não dá pra gente pagar os dois, e ele precisa continuar trabalhando pra ter o emprego. Eu depois quero estudar, quando ele terminar penso em fazer faculdade aqui perto, de administração ou alguma coisa na área, que é pra poder conseguir um emprego em escritório, que ganha mais..."

Júlia - "...Mas em casa ninguém vai ajudar se eu quiser estudar, por isso que eu quero seguir a minha vida logo, o Ricardo (namorado, participante da pesquisa) vai ajudar eu a pagar a faculdade..."

Valdinéia – “Eu penso em realizar tudo que eu tenho na cabeça ainda, mas nada ajuda, eu parei. Estar parada ajuda a namorar, ele apóia, não critica, então fica assim. Ele quer que eu seja dona de casa, mas diz que vai ajudar eu a estudar se eu quiser, fazer o curso de estética, minha mãe não se conforma, minha mãe é contra casar cedo,... Tipo, se eu for embora, é um problema a menos, sei lá, eu penso isso. Ele tem um nível melhor de vida, eu não sou ambiciosa, mas é um jeito de pensar no futuro.”

É interessante notarmos que no caso das adolescentes, a relação afetiva estabelecida com os parceiros está sendo fundamental para a continuidade nos estudos. Júlia espera contar com a ajuda do namorado para as despesas com a faculdade, Valdinéia para o curso de estética, se resolver estudar, e Hercília com o auxílio do marido, assim que as condições forem possíveis. De uma forma ou de outra, parece que nestes casos, os relacionamentos também funcionam como um campo de apoio para a realização dos planos dessas jovens que, de outra maneira, não poderiam ter nem mesmo esses planos. No caso de Júlia, que pretende se casar, assim que possível, isto fica claro em sua colocação:

“...Quando a gente é mais novo, acha que é tudo fácil, se você me perguntasse o que eu queria, era ser professora, mas sem dinheiro não dá pra gente fazer é nada. Sem apoio nem em casa, e nem na escola, eu acho que a melhor coisa a pensar no futuro é casar, porque aí a gente pode fazer os planos da gente. Eu só ficava nervosa quando eu pensava no futuro, ainda fico, mas depois que eu comecei a namorar, melhorou um pouco, parece que dá um rumo pra gente...”

Júlia procura no casamento e no namoro com Ricardo o apoio que não encontrou na família e na escola, como pudemos verificar anteriormente nos outros capítulos. Sua influência estende-se sobre Ricardo, que por não ter sido um bom aluno, acredita que não tem potencial para a faculdade, mas que valoriza a continuidade dos estudos de sua namorada, planejando arcar com os custos da faculdade dela.

Ricardo - "...Eu comecei a pensar mais na vida lá, aí comecei a namorar, as idéias agora é de juntar mais pra casar. Faculdade eu nunca pensei não, a (namorada, Júlia) que quer, eu se eu puder ajudar ela eu vou, porque é o que ela quer, ela merece porque sempre estudou bastante, é um desperdício ela não poder fazer..."

Ricardo não acredita na continuidade dos estudos como uma forma de planejar o seu futuro no seu caso em particular, um caso no qual podemos dizer que a escola não foi uma boa experiência para ele nesse sentido, mas mesmo assim, ele acredita que o ensino é muito importante para quem se deu bem na escola, como observamos no tocante à sua namorada. Mesmo assim, Júlia diz que sua iniciativa de tentar cursar uma faculdade não foi proporcionada por situações vividas na escola, conforme a continuidade de seu relato:

"...Na escola não se falava de faculdade, teve um dia que passou um pessoal entregando uns folhetos, dessa faculdade que eu falei que quero fazer pedagogia, tem mais uns cursos, é lá que eu liguei, e perguntei o preço, não é difícil de entrar, tem que levar o histórico e fazer uma prova. Só isso que eu lembro sobre faculdade, faz falta eles falarem disso porque a gente não tem noção. A escola nunca ajudou no meu caso a eu pensar no futuro,..."

Valdinéia concorda com essa colocação em sua fala a seguir:

"... Porque eu não tenho jeito pra faculdade, eu nunca fui boa aluna então eu nem penso, porque eu não sirvo pra estudar, pelo menos isso eu aprendi na escola...Sei lá, se eu juntasse dinheiro até queria fazer uma faculdade de exatas, pra ver como que era, eu conheço um pessoal que tá fazendo faculdade e eles falam que não tem muita coisa a ver com o colegial, que você estuda o que você gosta, eles te tratam melhor, mas sei lá, eu tenho medo de gastar com isso, e não gostar, e aí?..."

Falando também sobre a questão financeira, observemos o caso de Danilo. Danilo é um dos que não estão estudando, e seu foco na narrativa foi o curso de computação que realizou e que poderia funcionar como um auxílio financeiro, se conseguir um estágio na escola em questão. Lembremos que a situação financeira de Danilo é muito delicada, e que ele e a mãe vivem com um salário mínimo. Para ele, conseguir uma remuneração é a preocupação mais importante, continuar os estudos parece no momento um sonho distante.

"...Eu estou arrumando um estágio de computação, porque fiz o curso de manutenção e o cara (professor) achou que eu me destaquei na turma, queria ver se eu não ficava maluco, tá gostoso, mas eu não sei se vou receber nada, a minha mãe tá enchendo o saco, se for pra não ganhar nada, que é melhor eu ficar em casa, porque aí é exploração..."

Observamos que Danilo tem destaque no curso de computação, algo que sempre teve na escola, mas continuamente as situações que tem vivenciado lhe apontam que isso não é garantia de conseguir uma boa colocação. Outra dificuldade que ele vivenciou foi o fato de ser muito difícil uma oportunidade de emprego enquanto não são completadas as fases do serviço militar até a finalização, que por vezes tem tido um processo lento e demorado. Também, pelo fato de Danilo já ter trabalhado, sua frustração é também a de um desempregado.

"...Quem sabe agora melhora, o pessoal da companhia me chamou faz um mês, diz que agora já sai a reservista. Na fábrica eu não fui chamado de novo,...Eu fiz estágio na fábrica (empresa de grande porte da cidade), a fábrica trabalha 24 horas por dia, eu fiz no escritório e no almoxarifado, quando eu ia sair,... (pessoa responsável pelo setor de recursos humanos da empresa) me perguntou se eu queria trabalhar na ...(setor interno), eu falei que eu ia, só não queria na parte da noite por causa de estudar. Fiquei 1 ano e 3 meses, o contrato ia até 1 semana antes de eu fazer 18 anos. Eu tive seguro desemprego, mas eu tava em processo de seleção do exército e não podia voltar, e só agora é que disseram que vão me dispensar. Eu já levei o currículo de novo lá, encontrei o pessoal, o F. que era meu chefe, eles dizem que é pra eu voltar, mas que não depende só deles, é do R.H..."

A fase militar acabou virando uma possibilidade de retorno financeiro para alguns dos jovens que estão participando do processo. Incentivados pelas conversas com colegas que ingressaram na vida militar, Júlio começa a encarar o processo de forma prática, pensando numa maneira de quem não pode ter acesso a uma faculdade e desempregado ter uma carreira:

"...O meu sonho hoje é entrar na aeronáutica. Fui me alistar, aí eles mostram os vídeos, as fardas, fui fazendo os testes e, o final, que eu vou voltar é em Julho, quero seguir carreira. Se eu não conseguir como recruta, faço um curso para Sargento e vou prestar. Os colegas estão lá, o F., o D., o D., dá até ânimo pra gente. É um sonho que apareceu quando eu tava sem sonho nenhum. Ninguém contrata a gente enquanto não tiver o reservista, então ficou complicado. Eu queria trabalhar em qualquer coisa, por causa da situação financeira da gente...e lá entrando a gente já ganha uma ajuda..."

O que mais marca estas narrativas, neste capítulo, é que esses adolescentes não desistem de sonhar. Por mais que percebam as dificuldades em realizar suas metas, eles conseguem ir adaptando os seus sonhos ao panorama atual e passando aos meios concretos para obterem os resultados desejados. Quando algo não dá certo, eles conseguem buscar uma alternativa, não glamourosa ou pretensiosa, mas algo simples, que lhes permita a sobrevivência e o continuar sonhando, como bem colocou Júlio: "...é um sonho que apareceu quando eu tava sem sonho nenhum".

Não que o desânimo e a impaciência não tenha lugar entre essas narrações. Artur e Valdinéia, por exemplo, nos falam de como se sentiram mal e até deprimidos quando se formaram:

"...Então agora eu tô no cursinho, comecei no começo do ano. Os médicos acham que eu entrei em depressão no final do ano, porque eu não sabia o que fazer, e não sabia mesmo, a pior coisa é a gente ficar parado e assim, sem perspectiva. Mas o

ruim é que tá dando pra mim trabalhar muito pouco, porque eu tenho que me dedicar mais a estudar..." (Artur)

"...Eu pensava nisso (fazer faculdade) no 3º ano...mas deu tudo errado ...eu penso em fazer tudo que eu tenho na cabeça ainda, mas nada ajuda, eu parei no tempo...eu não pensava em estar fazendo nada disso, muito menos em ficar noiva, mas ao mesmo tempo é bom, porque eu não conseguia mais deitar e dormir, minha cabeça vai a milhão, de não ter emprego, de não estar fazendo nada. Parece que a vida tá passando e eu tô ficando pra trás. Eu ficava revoltada com aquilo, eu queria ter nascido homem. Eu pensei de estudar à noite pra conseguir emprego de dia, fui uma semana, não deu, era pior ainda, tudo uns cavalos. Um povo feio, sem educação, de manhã pelo menos os alunos era melhorzinho... Eu penso em realizar tudo que eu tenho na cabeça ainda, mas nada ajuda, eu parei..."(Valdinéia)

Estas preocupações por vezes são encabeçadas pelas dificuldades financeiras vivenciadas pelos jovens, tão perturbadoras que os forçam a mudar seus sonhos e buscar uma saída onde quer que ela esteja. Júlio diz que:

"...Pra você ver, então se eu for pra aeronáutica ou qualquer outro lugar é melhor do que aqui, não que era vontade de verdade de ir pra aeronáutica, mas que sem poder fazer faculdade pelo menos é um horizonte. Minha mãe sempre quis que eu fizesse faculdade, algo ligado ao meio ambiente, que dá futuro hoje, é o que ela fala. Porque eu tenho que pensar no meu futuro. Se eu passar no quartel, eu moro lá, não gasta nada. No começo eu sei que a gente vai sofrer, mas depois de um

tempo eu acho que acostuma, eu vou porque eu me preocupo com a situação financeira..."

Também procura uma saída prática Valdinéia:

"...Eu gostaria de estar estudando agora, eu ando pensando em fazer um curso de estética. Desde o começo do ano ouvi falar muito, peguei amizade com uma manicure e já aprendi uns macetes, com outra que é esteticista e trabalha com ela e isso me atraiu, pelo menos eu sei que é uma coisa que dá pra mim ganhar um dinheirinho..., o negócio é ficar por aqui, se der pra fazer estética eu faço, se não der paciência,..."

Vamos agora entender um pouquinho das trajetórias que levaram os sujeitos aos planos atuais para conquistarem seus objetivos:

Artur - "...E eu tenho os meus objetivos, a gente tem que ter os objetivos da gente, eu quero ter a minha casa e ter a minha independência. Eu quando eu era pequeno eu queria ser médico, acho que por causa da doença, né, vivia em hospital, via aquele povo de branco, e eles tratam a gente muito bem, então eu imaginava de eu estar trabalhando com isso. Só criança mesmo pra achar que eu podia fazer medicina...nunca mais pensei depois que eu aprendi o quanto é caro... Mas aí eu aprendi a desenhar, e comecei a trabalhar como carpinteiro, com o meu tio, só pra

pegar experiência, a gente não ganhava nada, mas é uma profissão que eu posso meio que fazer, com a própria prática, sem um estudo. Então eu pensei meio que em Engenharia Civil, porque eu sempre gostei de desenho, de projeto, tem Engenharia de Projeto e eu nem sabia, de sei lá o que, mas é um negócio assim, de ter a idéia na cabeça, por no papel e depois fazer de verdade, fazer uma coisa assim do nada deve de ser bem legal, ter isso como profissão, viver pra fazer isso. Meu pai tá falando que tem condição pra isso, a gente vai dar uma apertada, e se eu arranjar de ficar trabalhando de carpinteiro pode ser que vai dar pra eu fazer faculdade..."

Artur consegue trazer seu sonho para o concreto, para o real. Em nenhum momento ele usa sua limitação física para abster-se dos planos de futuro. É um lutador em sua melhor forma. Entende seu sonho infantil de ser médico como parte do processo de estar doente, e hoje procura uma carreira mais condizente com as habilidades que tem desenvolvido profissionalmente. Além do mais, se sente como parte importante do processo ingressando numa faculdade. Não espera isso como parte da obrigação da família, do Estado ou da sociedade, apenas: ele quer trabalhar, para pagar seus estudos. Podemos perceber o equilíbrio entre o papel do eu e do outro na consciência de si, que Wallon (1978) descreve como sendo a busca que permeia o desenvolvimento emocional nesta etapa final da adolescência.

Júlia - "...Depois que acabou eu sinto falta, acho que fiquei meio perdida, o último ano foi o melhor de todos, a gente muda e aí percebe que é toda uma fase que está chegando ao fim. Eu ia estudando e quando pensava que ia terminar já dava aquele negócio ruim, tipo, e agora? Eu pretendia arrumar um serviço e ir fazer faculdade,

de pedagogia, porque eu sempre gostei de criança pequena. Eu tomo conta de crianças desde que eu era criança, hoje é meio um modo de ganhar um dinheiro, eu olho o filho da minha vizinha todo dia e às vezes, tem um povo que já me conhece, que aí eu vou dormir na casa deles pra eles poderem sair, pra ficar com as crianças... Ninguém me dizia o que fazer, eu pensava em ser professora de criança porque eu gosto de criança, a gente dá carinho e elas gostam da gente. Então o que eu pretendo mesmo é isso, casar assim que a gente tiver condição, o (namorado) tá arrumando serviço, eu tô procurando também, e casar logo pra sair de casa, aí eu vou fazer faculdade de pedagogia, o bom é que é barato, tem aqui perto em (cidade vizinha), tem ônibus de faculdade que vai, já até vi o preço, e vai dar pra eu estudar. O melhor vai ser se eu conseguir emprego em escritório, é o que paga melhor quando a gente só tem 2º grau, então se possível é isso que eu quero, casar e depois que a vida melhorar, e eu sair desse sufoco, estudar. No 3º ano eu peguei firme nos estudos, eu queria continuar a estudar, mas percebi que não tinha condição..."

Júlia ainda está resolvendo aspectos importantes de seu desenvolvimento, que podemos considerar como o luto pela criança que está sendo deixada para trás, conforme nos fala Aberastury (1981). A transição para a vida adulta traz um caráter de sofrimento, quase nostálgico, por encarar uma realidade diferente da sonhada, mais idealizada e perfeita. A busca pela segurança é resolvida com a presença do outro, neste caso num casamento. Sua insegurança não possui conteúdo interno suficiente para resolver-se; o eu não basta para dar conta do conflito: o outro, idealizado, é a fonte da segurança. Infelizmente, seu projeto de futuro parece estar se constituindo numa base frágil, porque o eu não tem força suficiente para ser autônomo.

Júlio - "...O meu sonho era ser jogador de futebol, coisa de criança, no 2º ano já queria trabalhar porque pensava em dinheiro, queria sair, eu era da escolinha de mirim do Corinthians mas aí faliu, foi nessa época, então o negócio era mudar de sonho conforme a realidade da gente. Daí que eu entrei na contabilidade...Mas contabilidade não é muito a minha. Eu tava até pensado em desistir, e aí veio um pessoal fazendo uma proposta de estágio, tinha 6 vagas, eu pensei ..., e tomei coragem. É pra tipo um fiscal de contabilidade, a gente vai nas empresas e faz uma pesquisa com um questionário, tem que ir em todos os comércio da cidade, ver se tá batendo a parte fiscal, e daí acaba, é temporário, mas eu fiz as contas e vai dar pra pagar umas coisas de casa ... Mas eu era bom, nunca tirei nota ruim, nunca tirei I, eu sou inteligente e se tivesse investido podia até estar numa faculdade hoje. Eu pensava em fazer Ed. Física, por causa do futebol, eu prestei a Unesp quando eu me formei, que dava pra entrar, acho que não passei mais por ser da escola pública, eu não tava muito bem preparado, nem entendia nada de vestibular. Eu prestei porque a escola pagou, é, foi a única coisa que eles fizeram, vieram tudo correndo em cima da hora, eles escolheram 5 pessoas no final do ano que tivessem intenção séria de estudar e eu fui escolhido, fiquei supercontente, porque se eu passasse eu ia morar fora, economizando bastante dá pra pagar o aluguel e umas contas, porque daí não tem a mensalidade, mas é muito concorrido, né... Minha mãe queria que eu pegasse bolsa pra estudar, sabe, aquelas bolsas do governo, mas aí é dívida pro resto da vida. Só dá pra fazer se for Estadual ou Federal. Agora eu tô fazendo bico, eu dou aula de violão pra molecada, tocar eu toco bem, gosto muito, mas não dá pra ganhar dinheiro com isso, até pra ser artista

tem que ter dinheiro, eu gosto muito de música, faço gravação de CD, trabalho no computador, dava pra ganhar mais antigamente...Quando eu me formei, quando eu tava no 3º inteiro eu queria ir pra faculdade. A dificuldade é ver os outros indo tudo pra faculdade e não ter condição. Todo mundo que eu encontro do...(escola particular que estudava anteriormente) já foi pra faculdade, e os colega do ...(escola da pesquisa) não, tá tudo por aqui, os que tão melhor tão no exército..."

Júlio está num período de transição. Ele está começando a entender o papel do social nos seus planos individuais, e está vivendo um momento introspectivo. Segundo Wallon (1986), isto é necessário para o indivíduo conseguir resignificar seu cotidiano: *Toda uma longa tradição liga a consciência a uma realidade profundamente individual, onde ela figuraria um poder de introspecção. Desta introspecção derivaria o mundo íntimo e fechado da sensibilidade subjectiva* (WALLON, 1978, p.147). Júlio está despertando sua consciência para a diversidade de papéis que lhe são destinados: alterna-se nas possibilidades oferecidas pelo real, com àquelas as quais almejava. Observa seu potencial para o estudo e as dificuldades para ter acesso a uma educação de qualidade. Analisa as diferenças da escola pública e da escola particular, bem como os diferentes destinos dos companheiros de ambas as instituições de ensino. Olha para sua história, e percebe que ainda precisa elaborar melhor o que fazer com todas essas informações que o meio tem lhe trazido.

Fábio - "...Eu tô trabalhando com representação comercial, fica no escritório do meu tio, faz 4 anos agora. Quando eu tava estudando já fazia isso, mas era de meio período. Agora tá mais sério, as funções aumentaram. Hoje já sei até negociar com

cliente...é mais responsabilidade. O rapaz que me chamou é irmão do meu tio, ele que me indicou porque me conhecia, era mais pra atender o telefone , e como eu tinha a tarde livre eu fui. Eu tinha muita vantagem nisso quando eu estudava, eu podia levar as coisas e estudar lá, fazer trabalho, quando eu saia pra ir no correio ou no banco, passava na biblioteca, essas coisas. Não é que eu precisava tanto do dinheiro...,era mais porque eu tava numa idade que eu precisava aprender. Eu não sei se eu quero continuar com isso, mas pra ficar parado não dá, e eu nem conheci outras coisas pra fazer...Eu queria ser advogado, eu sempre quis, mas eu não tinha como seguir esse sonho. E é duro pensar nisso agora, porque lá, do jeito que está, eu sei que mesmo sem estudo, sem faculdade, eu consigo me virar, ganho até que razoável...Quando eu comecei a trabalhar, meus pais gostaram, porque eu ia aprender, mas a prioridade era estudar. Hoje é trabalhar...Quando eu era criança eu tinha muitos planos, eu queria ser advogado, por causa da minha tia, eu via tudo que ela fazia e contava, mas quando a gente vai crescendo vai vendo que não é nada como a gente planejava. Então se dar certo beleza, se não der vai levando como está, que não dá muito pra reclamar não..."

O momento que Fábio vive tem semelhanças com o de Júlio, no sentido de estar elaborando melhor o meio em que está inserido. Ainda não sabe o que vai fazer, mas tem mais segurança para tentar entender o contexto. A situação financeira não é uma condição preocupante primordial para Fábio, que talvez por isso não tenha uma crise de adolescência mais expressiva. Ao se comparar com os outros, se sente mais confiante, com uma base mais sólida para olhar para seu futuro. Ele depende do contexto social para afirmar-se, reforçando a bases citadas por Wallon

(1979) para o caminho da maturidade, que será possível quando conseguir se auto-afirmar como indivíduo no seu meio. Tudo indica que ele está transitando neste processo.

Gustavo - "...Eu tô contente que eu passei no curso Técnico de Eletrônica, eu já tava meio desesperado de não saber o que fazer, a gente se sente mal, porque é homem e fica em casa.... Não que o meu pai fala alguma coisa, ele vê como que a gente rala atrás de serviço, e ninguém dá chance de nada, só um bico que eu consegui quando eu tava estudando ainda, na loja de som, eu dava uma mão pro cara, eu gostava muito, mas eu ganhava R\$ 80,00 por mês. Mas eu não reclamava não, eu não queria sair, mas o cara me dispensou porque tava na época de ir pro exército e eles fica com medo do reservista não sair. Eu já sabia, mas o bom é que eu gostei da coisa, agora vou fazer o curso, eu gostei de mexer com isso...Condição, condição assim a gente não tem, pra te falar a verdade, mas o meu pai falou que quer que a gente faça, mesmo que for pra passar apertado. Se não a gente não vai ser ninguém na vida, não pode parar de estudar. E agora vai ser no que eu gosto...Eu tô ajudando o meu pai com o caminhão, carregar, às vezes vou na viagem pra ajudar, até eu arrumar um serviço e ter aquele fixo. A situação tá feia, mas eu tô animado..."

O processo de busca duma identidade diferenciada pode ser entendida no contexto de Gustavo. A dependência do núcleo familiar, e o apoio proveniente deste, lhe dá uma certa tranquilidade para contrabalancear a busca da independência, com a necessidade de aprovação dos pais. Podemos entender que o vínculo ainda tem um caráter infantil, porque seu discurso é baseado nos valores familiares, ainda sem um caráter reflexivo. A separação progressiva dos pais

é natural dentro do processo de adolescer, e necessária para o desenvolvimento duma identidade saudável. Segundo Aberastury (1981):

A presença internalizada de boas imagens parentais, com papéis bem definidos,, e uma cena primária amorosa e criativa, permitirá uma boa separação dos pais, um desprendimento útil, e facilitará ao adolescente a passagem à maturidade... (p.57).

Edécio - "...Era até pra eu ser político, se for ver, eu gosto dessas coisas...Isso me deu uma base forte (o grêmio estudantil), mas eu já tinha uma meta de ter uma carreira religiosa....Eu acho que é idealismo meu mesmo, tipo uma vocação, no seminário eu conversei sobre ser vocacionado e eu acho que é isso que eu sou....Eu não sei dizer até que ponto eu balancei, tive umas influências pra fazer faculdade, se fosse eu queria fazer História ou Filosofia, mas acho que não traria realização pessoal pra mim. E se eu me formasse em História, fosse dar aula, casasse e tivesse filhos, sei lá, acho que não era pra mim. É uma visão de vida muito simples, eu prefiro ter a minha cabeça própria, não ser massificado... na época do vestibular eu já pensava em me formar e ir pro seminário... eu fiquei em reflexão por muito tempo. Mas eu tenho minhas aspirações de ser sacerdote. E eu tenho me concentrado nisso, que nem eu me concentrei nos meus estudos. Eu acho que faz falta pro jovem pensar assim, o que vai ser de mim amanhã, sabe, é muito sossegado, eles não pensam, aproveitam a liberdade que tem. Pra aproveitar e pensar no que fazer, eu sabia, e tive crise, quem não sabe deve de ser pior. Por isso

é que eu acho que havia desinteresse pelo estudo, a educação não passa nada que seja da realidade do aluno, o jovem procura algo novo e diferente, que podia ser passado na escola essas coisas que tivesse mais a ver. Tem muito problema da família que eles levam pra escola, o jovem não tem visão de mundo,...eu acredito em virtudes, em família, eu estou buscando a minha realização pessoal nisso, porque tem muita coisa errada na sociedade, mas o sistema é feito de seres humanos, então eu acho que eu vou poder ser útil e assim me realizar também..."

Edélcio tem um discurso bem complexo e maduro em comparação com os outros sujeitos da pesquisa. Seu desenvolvimento, segundo sua narrativa, buscou sempre um olhar analítico sobre o meio social e a realidade da vida cotidiana. Desde cedo, Edélcio se sente como um ser social. Sua família, o sonho de ser padre, sua participação no Grêmio Estudantil e outras atuações sociais, talvez tenham desenvolvido nele esse olhar diferenciado. Mas, como adolescente, podemos entender nisso tudo a busca de seu lugar no meio social. A busca pelo significado e a insatisfação com o social mostram a angústia existencial vivenciada por ele na tentativa de se entender. Ele não se identifica com os outros jovens: a busca de si mesmo e da identidade, prevista por Wallon (1986), aparece novamente aqui, com um caráter de busca pelo auto-conhecimento.

Outros 'sintomas' da síndrome da adolescência normal de Aberastury (1981) também podem ser identificados: a necessidade de intelectualizar, que a autora descreve como a preocupação com os princípios éticos, filosóficos e sociais que regem a vida do sujeito, bem como uma teorização sobre grandes reformas que podem acontecer no mundo. Outro sintoma é a crise religiosa, que no caso de Edélcio assume a diretriz de sua vida. A atitude social reivindicatória é outro contexto presente na vida dele, mais um conflito indicado por Aberastury.

Portanto, há muito material para ser trabalhado por Edécio em seu contexto, até atingir um nível de maturidade ideal.

Ricardo - "...Pra mim a escola não ajudou em nada a decidir o que fazer, porque nem pra gente gostar de estar ali funcionava... Quando eu tava no colegial não pensava em nada não, eu era bem descabeçado, eu queria ganhar na Mega Sena e ficar rico, bobeira minha, porque quem não quer ter dinheiro, né? Mas aí acho que foi mais pro 2º ano, a gente começa a pensar mais na vida, a entender a situação da gente, eu pelo menos foi assim, a gente vê que o mundo tá todo dividido, começa a perceber que tem que fazer alguma coisa, tomar jeito, se não se perde de vez, que nem um pessoal que começou a mexer com droga, a vida andou pra trás, pelo que a gente vê deles hoje. Não vou dizer que fui santo, mas nesse ponto entrar no exército me ajudou. Eu tive problema de disciplina, fiquei até preso no quartel por causa do meu jeito, mas no final é bom o que a gente aprende lá. Os horários são horríveis, o pessoal é bravo, mas pelo menos dá pra tirar um dinheirinho... Se não der certo, eu vi um serviço no sítio, eu tô plantando batata, lá... É pesado, o dia inteiro com um trator, de vez em quando ele (dono do sítio) me chama, então se eu sair do quartel, vou ficar fixo lá, o dono gosta de mim. Eu tô pensando, porque ganha mais que no quartel. Eu comprei uma moto agora, então parado é que eu não posso ficar. Sem trabalhar não dá pra fazer outros planos, não quero quebrar a cara e ficar sem serviço..."

Artur - "...Nessa época eu só queria entrar na ... (indústria da cidade), e pra isso tinha que estar estudando no colegial, era o que eu pensava, ainda bem que eu não fui chamado, a minha vida ia tomar outro rumo, eu nem taria estudando hoje, vejo pelos colega que entraram, não aguentava trabalhar e estudar, aí acaba largando a escola. Hoje no mínimo se eu não passar na faculdade ou não tiver condição vou pro curso técnico...Se eu não tivesse voltado a estudar, não sei não, a gente se sente com mais valor, trabalhando um pouco e estudando não sobra tempo pra ficar pensando besteira, eu não quero que a minha vida caia na monotonia de novo, que nem quando eu me formei. Hoje eu tenho esses meus projetos, é isso que me segura..."

Assim como Júlio, Ricardo e Artur se vêm em plena auto-análise sobre seu futuro. Eles conseguem entender a importância das suas ações sobre a sua vida, mas não conseguem ainda planejar objetivamente o que fazer com todas as informações que têm apreendido do meio. A confusão é aparente em suas narrativas, e podemos perceber que eles ainda estão num processo de elaboração bem complexo.

Hercília - "...Tem as dificuldades da gente, mas isso todo mundo tem, eu agora não tô trabalhando, eu tava fazendo promoção no supermercado e eles de vez em quando me chamam, mas ele (marido) trabalha na indústria da cidade, que é uma coisa fixa, então dá pra gente viver bem...Eu não pensava em casar, sei lá, eu pensava em estudar e ser uma mulher independente, eu queria viajar, eu me

imaginava uma mulher de carreira, bem sucedida, mas não foi assim. Quando a gente vai ficando mais velha, vê que tem muita coisa que é só ilusão. Achava que se você luta por um sonho, (suspiro) sei lá, não é bem assim, quando eu tava no 1º ano achava que era tudo tão fácil, a vida foi me ensinando muita coisa..."

A angústia de Hercília é perceptível. No processo de busca da identidade, ela se sente insegura, o que lhe dificulta uma clareza de ideais e atuações. Como maneira de resolver seus conflitos, ela buscou o casamento, que podemos considerar numa análise breve, como fuga dos problemas essenciais. Mais tarde ela talvez se sinta mais preparada para tentar resolver suas questões de vida, já que adiou sua resolução.

Identificamos, nesses trechos das narrativas, muitos dos anseios e frustrações dos sujeitos, mas também percebemos as tentativas no sentido de conseguir atingir seus objetivos. Se por vezes seus planos futuros parecem distantes da concretização, ainda assim podemos considerá-los lutadores, por não desistirem de continuar sonhando, não mais os sonhos de criança, improváveis de realização, mas sonhos possíveis com as armas que encontraram à disposição.

3.4 Conclusões

Muitas são as impressões que podemos tirar das narrativas vistas neste trabalho. Alguns pontos foram identificados como especiais para esta última análise. Quanto ao item História Pessoal (3.1), concluímos que:

- Os problemas de relacionamento no ambiente familiar foram muito significativos para o adolescente. Há muita preocupação no sentido de poupar as crianças nos conflitos familiares, mas segundo as narrativas vistas, o adolescente também pode sofrer com estas situações. Não podemos esquecer que os adolescentes estão vivenciando um processo de resignificação do eu, conforme a experiência infantil, portanto o papel dos pais é muito importante neste processo (WALLON, 1998).
- Surgiram sentimentos de insegurança e desamparo, conforme a evolução do processo de amadurecimento. Esses sentimentos podem aparecer mesmo nos indivíduos que até então nunca os experienciaram. Segundo Aberastury (1981), o potencial para a insegurança e o desamparo aumentam de acordo com a falta de apoio advinda do núcleo familiar.
- As narrativas mostraram evidências de baixa auto-estima e falta de confiança no potencial pessoal. Ricardo, por exemplo, falou sobre sua mãe lhe dizendo que ele não ia ‘ser nada na vida’, e Júlio nos contou sobre como o padrasto, ao chegar em casa, já começa a chamá-lo de ‘vagabundo’. Tais situações reforçam as impressões negativas que os adolescentes tem sobre si mesmos (ZAGURY, 1999).

- Os adolescentes da pesquisa se sentiram pressionados para assumir responsabilidades e posturas mais maduras.
- Foi muito marcante a ausência de diálogo familiar, e em algumas situações, experiências de convivência nada construtivas no lar. Apenas citando dois casos, Ricardo, que não teve muito contato com o pai, e que quando seus pais eram casados, todos apanhavam em casa; Júlia, relatando que a mãe a xinga muito, e que nada do que ela faz está bom ou é suficiente.
- As dificuldades financeiras e econômicas dificultaram a dinâmica do lar, e conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal. Um caso em especial foi o de Danilo, que precisa trabalhar para pagar o seu aparelho dentário, e que passou no curso técnico gratuito em outra cidade, e não tem meios para pagar o ônibus. Ele não consegue emprego e sua mãe trabalha como doméstica, ganhando um salário mínimo. Fica evidente como a situação financeira pode afetar o desenvolvimento pessoal (Knobel, 1997).

Na maioria dos sujeitos, a situação familiar apareceu como elemento essencial de suas vivências. As situações familiares, as brigas dos pais e conflitos pessoais se desenrolaram por grande parte das narrativas, e não foi um tema difícil de ser tratado nas narrativas. Pelo contrário, foi surpreendente observar como eles discorreram sobre o assunto, o que evidencia a necessidade de um espaço para que isso aconteça. Muito da energia que poderia estar sendo usada para pensar em suas trajetórias pessoais, está sendo usada para entender seus próprios papéis dentro dos conflitos familiares.

Quanto ao item História Escolar (3.2), identificamos que:

- Os sujeitos fizeram uma análise positiva da importância da escola em suas vidas, conforme as falas: ‘a gente tem que estudar pra ser alguém na vida’, ‘sempre foi boa aquela escola’, ‘ir na escola era pra mim o que tinha de mais legal’. Isto confirma alguns estudos de Zagury (1999), sobre como os adolescentes atualmente já assimilaram a importância da educação em suas vidas, apesar das reclamações em contrário.
- A maioria dos sujeitos considerou-se responsável direto pelo seu desempenho individual, e consideram-se bons alunos e/ou com bom comportamento. Portanto, há muitas diferenças entre o que a escola, os professores e os alunos elegem como Bom Aluno e Bom Comportamento.
- No Ensino Médio, os sujeitos sentiram-se diferentes em relação ao aprendizado, seja quanto ao desempenho ou à responsabilidade. Questionam também a importância e a utilização dos conhecimentos administrados para sua vida, que reforçam a visão de uma escola enciclopédica e teoricista, que não valoriza o universo cultural de seus alunos, não estabelecendo relações entre a teoria e a prática.
- As críticas aos professores foram referentes à importância, ao envolvimento e ao respeito para com os alunos. Infelizmente, as falas dos professores citados não são um caso raro; quem transita no meio escolar pode ouvi-las freqüentemente, em meio as aulas. São palavras de desabafo, de críticas cruéis e comentários vãos e desconstrutivos.
- Sobre a administração escolar, os alunos esperam uma direção justa, que defenda os interesses dos alunos, onde a autoridade se traduza em respeito.
- Os alunos esperam um vínculo dos professores, da direção e da escola enquanto instituição.

Há uma insatisfação pungente quanto à experiência escolar, passando por queixas como: estrutura do currículo, a metodologia dos professores, e a ausência de preocupação com as necessidades dos alunos, não proporcionando aos sujeitos um auxílio no crescimento individual e na elaboração de planos para o futuro.

Em nossa sociedade, a escola e os estudos são vistos como elementos importantes para a ascensão social, fazendo com que mesmo nas camadas menos favorecidas economicamente, a educação seja vista como um trampolim para uma situação social melhor. A idéia para a manutenção do adolescente no ensino é basicamente a mesma, e sempre que possível, os pais colocam mesmo que com dificuldades, às vezes, sendo ir à escola a única obrigação dos filhos.

Os estudos de Zagury (1999) indicaram que os jovens têm assimilado a educação como algo importante em suas vidas, embora comportamentos da adolescência possam indicar o contrário. Nesta fase, há uma certa mudança em relação aos estudos e à educação em geral. Surgem novos interesses, e uma postura por vezes crítica, apática, indiferente.

Em decorrência da nova percepção de si e do mundo, o adolescente não poderia deixar de mudar dentro do cenário escolar, não aceitando passivamente o que lhe é ministrado. Assim, crianças que até então tinham bom rendimento podem cair consideravelmente, alunos quietos podem se tornar rebeldes e agressivos, havendo um decréscimo nos rendimentos, no interesse pelos estudos e na maneira como se comportam em relação às tarefas escolares, aos trabalhos a serem realizados em casa, e assim por diante.

Estas mudanças geralmente acontecem no início do Ensino Médio, mas dependendo da maturação individual, podem ser percebidas nas séries finais do Ensino Fundamental. A pesquisa realizada por Zagury (1999) entrevistou 943 adolescentes entre 14 e 18 anos, estudantes de capitais brasileiras. Para a pergunta: “Porque você estuda?”, 92,2% dos entrevistados

responderam que estudavam porque achavam importante para suas vidas. Ou seja, ao chegar à adolescência, muitos já incorporaram estudar como um valor importante.

Quanto à História Profissional (3.3), os dados apresentaram que:

- Os sujeitos acreditam em seu potencial e tinham planos de dar continuidade aos estudos, porém no momento, buscam uma atividade profissional, o que se faz necessário para solucionar suas necessidades básicas de sobrevivência. Isto inclui os “bicos”, como Júlio, que dá aulas de violão e grava cd’s, e Hercília, que trabalha nas promoções de supermercados.
- O fator financeiro, traduzido na busca de um emprego, aparece como essencial na fase de finalização do Ensino Médio. Conforme Levisky (1998), os adolescentes estão procurando se auto-afirmar enquanto sujeitos. Enquanto estão na escola, são estudantes, esse é o seu estado; quando essa fase está por terminar, precisam colocar algo em substituição à esse estado, precisam estar realizando algo.
- Quanto às mulheres, a estabilidade de um relacionamento afetivo foi considerado o ponto de apoio para a realização de seus planos;
- Os cursos técnicos e profissionalizantes aparecem como a principal solução para os que desejam continuar os estudos, principalmente pelo baixo custo. Whitaker (2001) coloca que os adolescentes buscam o ensino profissionalizante em muito maior número que o ensino superior, confirmando os dados da pesquisa.

Segundo dados do IBGE (2004), dos alunos que freqüentam a educação média, 72,8 o fazem no período noturno e no geral, dos que freqüentam no período matutino/vespertino, 63,8 são trabalhadores. Ademais, dos alunos que iniciam o Ensino Médio, nos últimos 10 anos, apenas

70,4% terminam o primeiro ano, e 48,8% terminam o curso em 3 anos. Isto, dos que estudam durante o dia.

Portanto, se o valor dado ao estudo está incorporado, não podemos dizer o mesmo das condições sociais para que os jovens continuem os estudos. A perspectiva para um mundo de trabalho é ingrediente fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade e para a compreensão da necessidade de estudo e de educação.

A escola, de modo geral, aqui em nosso enfoque a escola pública, também tem problemas crescentes de desprestígio frente à população, em termos de políticas de governo. A formação de qualidade questionável, os professores com baixos salários e desmotivados, e a dificuldade das diretorias de ensino em seguir as diretrizes estabelecidas para a educação, bem como a falta de recursos para modificar essas situações, são problemas cotidianos (ZAGURY, 1999).

A própria pedagogia e o ensinar vêm sofrendo constantes críticas e propostas de mudanças, numa tentativa de adequar melhor o ensino à população. O conteúdo e a metodologia de ensino passam por mais mudanças do que os professores, como os principais protagonistas do ensino, são capazes de absorver. Ademais, as políticas de ensino começam a mudar por cima, nas secretarias de educação e nas diretorias de ensino. Quando chegam até os professores, muitas vezes há uma realidade diferente, na sala de aula, que se distancia das propostas apresentadas.

Propostas pedagógicas modernas não faltam. Mas, em defesa dos mestres, é preciso que se diga que a maioria absoluta dessas propostas(...) demanda pelo menos, duas coisas: primeiro, um professor muito mais bem preparado didaticamente e em termos de conteúdo e, em segundo, condições de infra-estrutura muito diversas das existentes para a sua consecução.(...) Na verdade, muitas propostas interessantes tem surgido, mas muito poucas providências têm sido tomadas para que elas possam verdadeiramente acontecer na prática (ZAGURY, 1999, p.56).

Os problemas de aprendizado, de comportamento e as dificuldades econômicas são os desafios que os professores enfrentam no dia-a-dia, exigindo a atenção imediata da direção e principalmente dos educadores.

Mais uma vez, quem sofre é o aluno. Os alunos, destacando aqui os adolescentes do Ensino Médio, já trazem na bagagem os seus próprios problemas. Muitas vezes, os problemas da sala de aula incluem um universo bem mais amplo, como o descomprometimento dos pais em relação à educação, abandono, violência doméstica, fome, criminalidade, uso de drogas, falta de material didático, falta de um local adequado de estudo, desrespeito aos professores, alunos que trabalham fora, ou em casa cuidando de irmãos menores. Esses fatores aumentam a angústia dos jovens, que devido à crise de identidade e à síndrome normal da adolescência, procuram segurança, satisfação e apoio na escola, sem muitas vezes conseguirem encontrar, o que só agrava o problema.

É no constructo da afetividade que encontramos subsídios para entendermos que o aluno tem necessidades, enquanto adolescente, que podem ser identificadas e melhoradas no processo de escolarização. Nas interações escolares, o potencial dos alunos pode ser desenvolvido mais plenamente, ajudando-os a reconhecer suas próprias limitações e a causa das mesmas. As consequências do processo educativo, sejam proveitosas ou não, têm importante repercussão na vida do sujeito, no período posterior à formação, e por isso é importante o desenvolvimento de atuações que valorizem os afetamentos que se dão no ambiente escolar.

As falas dos sujeitos presentes neste trabalho nos levam a concluir que os sujeitos tem assimilado a educação escolar como algo importante em suas vidas. Eles sabem o quanto a educação é importante, e também sabem que ela não está funcionando como deveria. As suas falas se traduzem em: “Melhorem a administração!!!”, “Coloquem professores que se importem com a gente!!!”, “Dêem conteúdos significativos!!!”, “Nos ouçam!!!” .

Uma das importantes conclusões em que temos de pensar está no estabelecimento de novas relações professor-aluno. Se pensarmos em Vigotsky e em tudo que ele propôs para o entendimento desta relação, uma tentativa no sentido de reafirmar seus pressupostos é válida. Os adolescentes precisam deste mediador, o educador, não só para a apreensão de conteúdos, mas para a compreensão de si mesmos e de seu lugar no mundo. Esperamos que os educadores apareçam como figuras de apoio, não só de autoridade, mais conscientizados de seus papéis como cidadãos, e não só como transmissores de conteúdo.

A escola pode ser um espaço onde professores e alunos argumentem uns com os outros, sabendo que o meio que compartilham, bem como os conteúdos, não possuem a estagnação de verdades indiscutíveis. A escola deve proporcionar aos alunos e professores um espaço de convívio e de troca, assinalando novas regras de convívio.

Os sujeitos aqui apresentados não desistiram de sonhar, e estão adaptando os seus planos ao panorama que se lhes apresenta. O papel formal da escola precisa ser revisto para dar espaço para a adolescência, com seu desabrochar e vivacidade, e também para sua crise e seus problemas se manifestarem dentro dela. Os alunos devem ser incentivados a ter mais responsabilidade por seu próprio aprendizado, e que esta situação poderá ajudá-los a diminuir seus conflitos, dando-lhes segurança e ajudando-os a definir seu próprio caminho.

Não podemos nos esquecer que a via do conhecimento, na escola, persiste como um caminho para a construção da subjetividade. Apesar de tudo que ainda não funciona na escola como gostaríamos, ela ainda é o espaço do conhecimento, e que tem o privilégio de formar mentes (MACIEL, 2001).

Mesmo com todos os defeitos, a instituição escola ainda é um lugar em que as novas gerações convivem com o respeito e a orientação, é ainda um lugar em que o saber é valorizado e no qual, apesar de seus erros e problemas, o ser humano se socializa, aprende a conviver, torna-se cidadão (ZAGURY, T.,1999,p.56).

Vigotsky considerava que são os signos que transformam a consciência de um indivíduo sobre a sociedade, produzindo transformações no comportamento, que culminam numa nova postura individual. Será que estes indivíduos, ao realizarem essas mudanças mentais, podem construir uma nova realidade a partir da relação cotidiana social? Novos signos poderiam ser criados para que o sujeito pudesse transformar, não só a sua própria realidade, mas a do meio, construindo outra realidade social? (MACIEL, 2001)

As análises advindas deste trabalho nos levam a concluir que a educação escolar necessita, cada vez mais, estar harmonizada com o meio social na qual está inserida. O aluno traz para a escola seus valores, sua cultura e sua realidade. Esta comunidade de usuários precisa ser reconhecida e entendida como tal, para que o ensino possa adquirir significados (BRANDÃO, 2002). A educação precisa estar adaptada ao meio social dos seus sujeitos, aproveitando-se da diversidade existente, das experiências e vivências que os indivíduos trazem.

Estas questões mobilizaram o trabalho e a idealização de uma nova pedagogia por Vygotsky há mais de um século, mas os problemas permanecem, embora algumas sementes estejam sendo plantadas, outras estejam germinando, sendo que podemos já observar que estão sendo gerados alguns, ainda poucos, mas alguns frutos.

Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, A . - **Adolescência** - Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 5º. Ed., 1992.
- ABERASTURY, A ., KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981
- ALMEIDA, Ana Rita Silva - **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP. Papyrus,1999 - (Coleção Papyrus Educação).
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº77, p. 53-61, Maio 1991.
- ANDRÉ, Marli. - **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papyrus, 1995.
- ARROYO, Miguel G.- Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: Moreira, A .F. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, Papyrus , 2001. p. 131-163
- BARRETO, Elba S. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental do Brasil. In: Barreto, E. S. **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo, Autores associados/ Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BAUER, Martin e GASKELL, George **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som : um manual prático**. Petrópolis, RJ, : Vozes, 2002
- BERGER, P. L. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo.; **Orientação Vocacional: A estratégia Clínica** São Paulo, SP, 7º ed, Martins Fontes Editora, 1987- Coleção Psicologia e Pedagogia.
- BOURDIEU, Pierre/ PASSERON, Jean-Claude - **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, RJ, Editora Francisco Alves, 1975
- BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. Campinas, SP. Ed. Mescado de Letras, 2002
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, Ministério da Educação, 1999.
- CARO, S.M.P. **Adolescentes desprotegidos e necessidades psicológicas**. SP: Salesiana Dom Bosco, 1998
- CADERNOS CEDES. **Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Centro de estudos Educação e Sociedade. In. REGO, T.C.R **A origem da singularidade humana na visão dos educadores**. Campinas, n.35, 2ª edição, 2000

CHABROL, H. A depressão do adolescente. Campinas, SP: Papyrus, 1990

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A . A . **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico.** Série Idéias, nº 23. São Paulo: FDE, 1994

DUARTE, Newton - **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky.** 2ª ed. Autores associados, Campinas, SP, 1999. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

FERREIRA, M.G. **Psicologia Educacional: análise crítica.** São Paulo: Cortez, 1986

FRANCO, M.L.P.B. **Ensino Médio: Desafios e reflexões.** Campinas, SP: Papyrus,1994, (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico)

GALVÃO, I. **Henry Wallon:uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GÓES, M.C.R. A construção de conhecimentos:examinando o papel do outro nos processos de significação. In: **Temas de Psicologia**, nº2, 1995

GONÇALVES, M.F.C. Relações entre Desenvolvimento da linguagem escrita e afetividade. In: GONÇALVES, M.F.C.(org.) **Educação Escolar: Identidade e Diversidade.** Florianópolis: Insular, 2003

KALINA, E. **Psicoterapia de Adolescentes: teoria, técnica e casos clínicos.** Porto Alegre, RS : Editora Artes Médicas Sul Ltda.,1999

KNOBEL, Maurício - **Normalidade, Responsabilidade e Psicopatologia da Violência na Adolescência.** Artes Médicas, Porto Alegre, RS, 1997

LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M.K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão.** São Paulo, SP: Summus, 1992

LEITE, Cesar Donizetti Pereira,; OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de; SALLES, Leila Maria Ferreira (orgs.) **Educação, Psicologia e Contemporaneidade** - Novas formas de olhar a escola. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2000

LEONTIEV, P. **O desenvolvimento mental da criança enquanto processo de apropriação da experiência humana.** In: O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livro Horizonte. 1978

LEVISKY, David Léo - **Adolescência : reflexões psicanalíticas** 2º ed., SP, Casa do Psicólogo, 1998

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo, 1991

MACIEL, I. M. (org.) **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação.** RJ: Ciência Moderna, 2001

MAHONEY, A .A . e ALMEIDA, R.L. (org.) **Henri Wallon, Psicologia e Educação**. 2ª ed., São Paulo, SP, Edições Loyola, 2000.

MARRE, Jacques Léon - História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v.3, nº3, p.89-141, jan/jul 1991.

MERISSE, Antonio et al.- **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. - São Paulo, SP, Editora Arte & Ciência, 1997

MINAYO, M.C.S - **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. SP – RJ: Hucitec- Abrasco, 1998

SANTOS, L.C.P - Políticas públicas para o ensino fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23 nº 80, 2002

SILVA JR., J.R. – Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. In: **Educação & Sociedade**, Campinas.v.23, n.80, 2002

SPAZZIANI, M. L. As práticas pedagógicas na dinâmica docente. In: GONÇALVES, M.F.C.(org.) **Educação Escolar: Identidade e Diversidade**. Florianópolis:Insular, 2003

SOUZA, Maristela Marzochio - **A afetividade e a aprendizagem ao longo do desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://www.ada.com.br/finom/publicacoes/maristela/afetividade/.htm>

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Ouvindo Vigotsky...dialogando com crianças...: possibilidade de uma prática pedagógica para o ensino da saúde**. Campinas, SP. UNICAMP,1999.203f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

TASSONI, Elvira Cristina Martins - **Afetividade e Aprendizagem: a relação professor-aluno**. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. , A . R. LURIA, LEONTIEV, A . N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, USP, 1998

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. SP: Martins Fontes, 2001

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. SP: Martins Fontes, 1996

WALLON, H. **A atividade proprioplástica.** In WEREBE, M.J.G.; NADEL- BRULFERT, J. *Henry Wallon*, SP: Ática, 1986

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1998

WALLON, Henri - **Psicologia e Educação da criança.** São Paulo, Editorial Veiga, 1999.

WHITAKER, D., FIAMENGUE, E. Ensino Médio: Função do estado ou da empresa? In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº75, 08/2001

ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo.** 10ªed.,Rio de Janeiro: Record, 1999

ZAGURY, T. **Sem padecer no paraíso: Em defesa dos pais ou sobre a tirania dos filhos.** 2ª ed. RJ: Record, 1992